Паси Сальберг

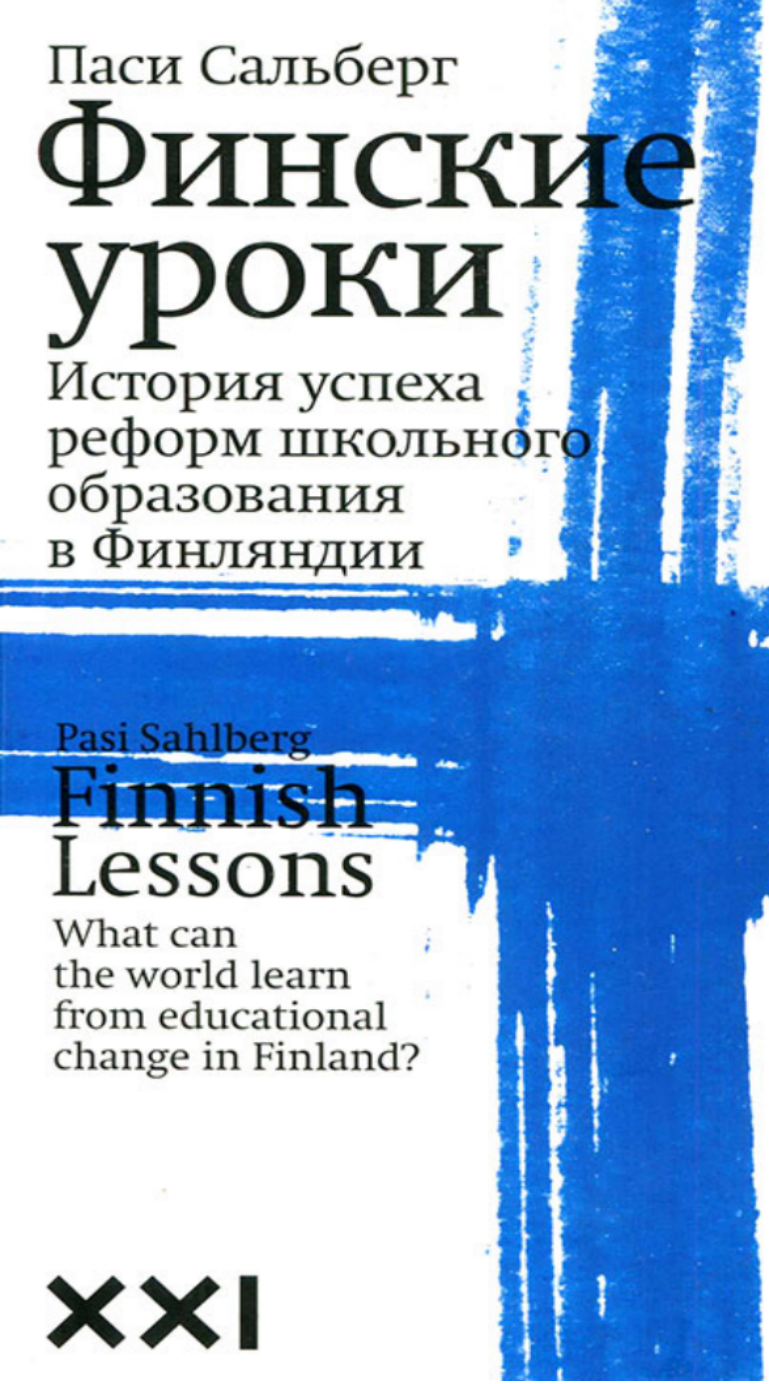
Финские уроки

История успеха реформ школьного образования в Финляндии

Pasi Sahlberg

Finnish Lessons

What can the world learn from educational change in Finland?



XXI

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В 1980-х ведущие мировые державы с завистью объясняли экономический прогресс Японии преимуществами тамошней системы образования. Ныне пришел черед Финляндии. В своей книге Паси Сальберг рассказывает, как за последнюю треть XX века финнам удалось сделать из посредственной школьной системы одну из лучших в мире, привлечь к профессии учителя самую талантливую молодежь и создать по всей стране школы, где дети не зубрят ответы на вопросы стандартных тестов, а учатся с радостью. В такой школе учиться не тяжело, но интересно, к каждому школьнику стараются найти индивидуальный подход, каждый учитель стремится работать творчески, а директора школ и вышестоящее начальство этому не препятствуют, а способствуют.

В последнее время во многих странах мира (в том числе и в России) получило распространение совсем другое направление реформ образования, делающее упор на стандартизацию и ужесточение контроля над учениками, учителями и школами.

В своем серьезном, изобилующем фактами исследовании автор убедительно доказывает, что этому пути есть реальная альтернатива, о существовании которой красноречиво свидетельствует финский опыт.

- Паси Сальберг
  - ○
  - ○
  - ○ От редактора
  - ○ Предисловие:
  - ○ Благодарности
  - ○ Введение:
    - ■
    - ■ Северная экспозиция
    - ■ Финляндия как образец
    - ■ Учиться друг у друга
    - ■ План этой книги
  - ○ 1
    - ■
    - ■ Послевоенная Финляндия
    - ■ Путь к всеобщему базовому образованию
    - ■ Рождение новой школы
    - ■ Расширение старшей ступени среднего образования

        - Повышение уровня достижений учащихся
        - Поколения периода перемен в образовании
        - Финская система образования в 2011 году
    - 2
        -
        - С периферии в центр внимания
        - Уровень образованности
        - Равенство результатов
        - Качество обучения
        - Затраты на образование
        - Парадоксы финского образования
    - 3
        -
        - Учительская культура
        - Как стать учителем
        - Высшее образование учителей
        - Учителя как исследователи
        - Повышение квалификации
        - Время для осмысления учителями своей работы
        - Лидеры — учителя
        - Хорошие учителя, прекрасные школы
    - 4
        -
        - Сила глобализации
        - Глобальное движение за реформирование образования
        - Экономика, основанная на знаниях
        - Благосостояние, равенство и конкуренция
        - Два культовых финских достижения: «Nokia» и peruskoulu
        - Сомнения в финской мечте
    - 5
        -
        - Отличное за счет отличия от других
        - Успешная реформа образования
        - Перенимание финского опыта
        - Будущее финского образования
    - Литература
    - Об авторе
    - Отзывы о книге
- notes
    - 1
    - 2
    - 3

- ○ 4
- ○ 5
- ○ 6
- ○ 7
- ○ 8
- ○ 9
- ○ 10
- ○ 11
- ○ 12
- ○ 13
- ○ 14
- ○ 15
- ○ 16
- ○ 17
- ○ 18
- ○ 19
- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24

Паси Сальберг
Финские уроки
История успеха реформ школьного образования в Финляндии

Памяти Эйнара Фритьофа Сальберга (1895–1977)

Все изменится на свете.
Я предчувствую нутром.
Чуешь, дует новый ветер?
Слышишь, ближе дальний гром?
Мерно вертится планета,
Изменяя все на свете.

Нил Янг,

«Предвестья»
(2010)

От редактора

За последние тридцать лет в работе и подготовке учителей в Финляндии свершились огромные преобразования. История реформ, с которыми связаны эти преобразования, подробно описана в книге Паси Сальберга. Пример Финляндии наглядно демонстрирует, что значит обеспечить равные образовательные возможности для всех.

Из следующих глав становится ясно, что представляет собой программа подготовки учителей, основанная на исследовательском подходе, и какое действие она оказывает на обучение школьников. Сегодня Финляндия занимает лидирующее положение в мире в сфере школьного образования, и эта книга показывает не только *почему,* но и *как* финнам удалось этого добиться.

В основу проведенных в Финляндии реформ была положена именно программа подготовки учителей, обеспечившая получение полноценного образования всеми, кто преподает в школах, от учителей младших классов до учителей, работающих в средней школе. Любой школьный учитель в Финляндии должен иметь диплом магистра, и программа обучения включает не только педагогику, на которую отводится довольно много времени, но также педагогическую практику и освоение методов исследовательской работы. В ходе такого обучения студенты узнают, что исследовательский подход к преподаванию составляет неотъемлемую часть работы учителя. Обучение в школе рассматривается как интеллектуальное предприятие, которому помогают формулируемые учителем цели исследований и получаемые в ходе исследований результаты.

Учителем в Финляндии быть престижно — примерно так же, как быть врачом. Те, кто овладевает профессией учителя, обычно не бросают этой профессии, но многие из них продолжают обучаться — не затем, чтобы перейти на другую работу, а затем, чтобы совершенствовать свои профессиональные знания и навыки. Это ярко выраженное стремление к новым высотам делает работу учителя желанной для многих, но доступной лишь тем, кто успешно проходит достаточно строгий отбор.

Нам есть чему поучиться на примерах, приведенных в этой книге: сокращению числа стандартных тестов, повышению автономии школ, использованию исследовательской работы как одной из ключевых составляющих подготовки учителей и назначению на руководящие должности в системе образования самих учителей. Эти уроки стоит хорошо усвоить. Уникальный

пример Финляндии дает нам богатую пищу для размышлений и должен вдохновить нас на собственные реформы школьного образования.

Энн Либерман

Предисловие: До финиша еще далеко

Запуск советского спутника вызвал в шестидесятых годах мощное движение за обновление системы преподавания естественных наук и математики в школах США. В восьмидесятых и девяностых годах восходящее солнце Японии и других «азиатских тигров» вызвало призывы к перениманию японских методов образования: повышению уровня требований, расширению использования стандартных тестов и увеличению количества часов занятий в учебном году.

В последнее десятилетие бурное развитие экономик Индии и Китая убедило членов американских комиссий по образованию и авторов законодательных инициатив в необходимости продвигать обучение навыкам XXI века, ужесточать программные требования, развивать общенациональные стандарты, еще больше увеличивать число тестирований, поощрять соревнование учителей и школ и добиваться от всех более напряженной работы. Тем не менее за последние четверть века уровень принятых норм и достижений американских учителей и школ неуклонно падал относительно международных стандартов. Невзирая на это, за два с лишним десятка лет реформ образования как США, так и многие другие англо-американские государства продолжали иллюстрировать эйнштейновское определение безумия: делали то же самое, ожидая других результатов. Нажим, давление, устыжение, вмешательства сверху, рыночные механизмы, соревнование, стандартизация, тестирование, облегчение и упрощение доступа в профессию учителя, закрытие неуспевающих школ, увольнение плохо справляющихся с работой учителей и директоров, набор молодых учителей и открытие новых шкал — все это, то есть те самые подходы реформаторов, которые за последние пару десятков лет показали свою крайнюю неэффективность во многих англо-американских странах, подается под новым соусом и внедряется все с большим усердием и целеустремленностью.

Бессмысленная гонка за первенство

Критика этого подхода звучит уже вовсю. Международный консультант по вопросам реформирования образования Майкл Фуллан предсказывает, что объявленная президентом Бараком Обамой стратегия «Гонка за первенство», задачи которой состоят

в изменении к лучшему положения дел в 5000 наименее успевающих шкал США, снятии ограничений на открытие финансируемых государством независимых школ по инициативе снизу и введении таких мер, как оплата труда учителей по производительности, которые должны повысить качество их работы, закончится провалом (Fullan, 2010). По словам Фуллана, эта стратегия оставляет почти без внимания развитие способности руководителей и работников образования совершенствоваться и совершенствовать систему, а в основе данной стратегии лежит опровергнутая теория, согласно которой качество работы учителей можно повысить за счет поощрения соревнования между ними. Кроме того, данная стратегия исходит из крайне несовершенной модели управления, в которой каждый управляет своей единицей, отвечает за результаты ее работы и соревнуется с другими такими же управляющими. Все это приводит к раздробленности, изоляции и недостатку возможностей и желания профессионалов помогать друг другу.

Дайан Равич, работавшая ранее помощником министра образования, тоже осуждает «ужасный план» реформ образования Барака Обамы и считает, что он еще хуже высмеиваемой многими стратегии «Ни один ребенок не забыт», объявленной в 2001 году его предшественником (Ravitch, 2010a). Этот план предполагает развитие независимых школ, несмотря на то что, судя по имеющимся данным, они не только не всегда дают лучшие результаты, чем альтернативные по отношению к ним государственные муниципальные школы, но оказываются не успешнее и в среднем, и что независимые школы просто «снимают сливки лучших учеников в бедных районах», оставляя прочих без внимания (Ravitch, 2010a). Тем временем оплата труда учителей в зависимости от производительности завязана на сомнительные результаты ужасно составленных тестов и мешает «объединению усилий профессионалов», которым по-хорошему «нужно делиться друг с другом знаниями». Из всего этого Равич делает вывод, что проводимая сейчас реформа «недоброжелательная, карательная и глубоко равнодушная к настоящим проблемам, стоящим перед учителями».

Профессор Юн Чжао, ведущий американский специалист по реформам образования, проводимым в Китае и Юго-Восточной Азии, отмечает, что на самом деле Китай, главный экономический конкурент США, проводит политику децентрализации школьной программы, диверсификации системы оценивания и поощрения автономии и инноваций на местах. Чжао отмечает, что, пока Китай осуществляет децентрализацию, а Сингапур поощряет создание творческой

среды, следуя принципу «меньше учить, больше учиться», американское школьное образование упрямо «движется в сторону авторитаризма, позволяя правительству диктовать, чему и как школьники должны учиться и чему в школах должны учить» (Zhao, 2009:40).

Слишком многие англо-американские страны выработали в сферах культуры, политики и бизнеса нездоровую одержимость всем, что больше, крепче, жестче, быстрее и сильнее. Компании, жертвующие безопасностью клиентов, чтобы хоть ненадолго повысить стоимость своих акций, предприятия, вызывающие экологические катастрофы, используя слишком смелые и рискованные меры для увеличения прибылей, финансовые крахи, связанные с астрономическими суммами долгов, которые невозможно выплатить, специалисты по смене курса, создающие проблемы, произвольно прогнозируя нереалистичные темпы роста и устанавливая квоты на увольнение сотрудников, — все это следствия нетерпения, высокомерия, самонадеянности и жадности, характерных для худших форм нашего бизнеса. Неуспеваемость, увольнение работников, соревнование и закрытие школ — образовательные аналоги сомнительных деловых инициатив. Они сулят реформы школьного образования, которые сделают его разросшимся, раздутым, искусственно поддерживаемым организмом, сидящим на стероидах.

Даже в бизнесе подобные нереалистичные стратегии смены курсов и развития не приносят долговременных успехов. Компании распадаются, их собственность распродается, а работники безнаказанно увольняются, и все это ради кратковременного повышения доходов акционеров, однако стратегии такого рода редко оправдывают себя в долгосрочной перспективе, и многие компании, сменившие курс, рано или поздно становятся жертвами безрассудства своих руководителей. Более того, эксперт по управлению Манфред Кете де Вриес утверждает, что многие из так называемых специалистов по смене курса — люди психически ненормальные, самовлюбленные психопаты, одержимые манией управления (Kets de Vries, 2006).

Третий и четвертый пути

В некоторых других англо-американских странах наихудшие проявления движения за подобные «стероидные» реформы сдерживаются менее жесткими, менее карательными альтернативами. В этих странах по-прежнему настойчиво и негибко преследуются политические цели, связанные с

повышением результатов тестирований по уровню грамотности, математике и естественнонаучным предметам, но теперь внедряются и не столь радикальные идеи, а также профессиональная поддержка на высоком уровне, в частности совершенствование учебных материалов, увеличение финансирования и улучшение подготовки учителей.

Около десяти лет назад в Англии, а затем (немного по-другому) в канадской провинции Онтарио и в Австралии была предложена и продвигалась альтернативная модель, в чем-то занимающая промежуточное положение между полной профессиональной автономией семидесятых и внедрением стандартизации и рыночного духа недоброжелательности и скупости, проводившихся в Англии в девяностых годах и во многих других местах после этого.

«Третий путь», выражаемый этой альтернативной моделью, не отличается очевидной «стероидностью» подхода и предполагает следующие приоритеты:

• явный акцент на нравственных задачах образования;

• приверженность развитию способностей.

Эти приоритеты кажутся более достойными в профессиональном плане, чем устремления реформаторов, издевающихся над учителями, добиваясь от них строжайшего повиновения. Но их воплощение на практике оказывается тоже весьма проблематичным.

Во-первых, за похвальным стремлением преследовать нравственные цели, поощряемым реформами третьего пути, на практике стоит все та же «нравственная» цель, независимая от культуры, страны и контекста: «поднять планку и сузить щель», стараясь улучшить показатели прохождения стандартных тестов по уровню грамотности и математике. Эта цель почти одинаково преследуется в Онтарио, в Австралии, на Бермудах и в английском Большом Манчестере. Страны и культуры могут быть разными, но слайды презентаций, с которыми выступают консультанты, остаются почти одинаковыми. Третий путь не предполагает, что люди должны совместно определять или развивать общие взгляды и моральные ориентиры. Их взгляды им не принадлежат. Эти взгляды им навязывают вышестоящие.

Во-вторых, хотя третий путь и отличается достойной приверженностью развитию способностей, понятие «способного» человека нередко извращается и уводит работников образования в сторону от первоначально намеченных благородных целей. Идея поощрения развития способностей впервые возникла применительно к развивающимся странам. Подобно концепции развития местного самоуправления, задача развития

способностей преследовала цель помочь людям научиться самостоятельно о себе заботиться. Это была гуманистическая концепция, направленная на развитие собственных сил людей и их умения добиваться ими же намеченных целей. Однако политика третьего пути нередко превращала эту задачу в нечто совсем другое: в стремление научить людей следовать заранее определенным стратегиям, успешно играя в обществе роли, навязываемые этим людям другими.

Развитие способностей, предполагаемое третьим путем, нацелено на реализацию определенной политики. Другой, *четвертый путь,* который наметили мы с Деннисом Ширли, учитывая, в частности, непосредственно знакомый нам опыт Финляндии и канадской провинции Альберта с их высокими достижениями в области школьного образования, основан на идеях воодушевления, новаторства и коллективной ответственности и предполагает развитие способностей прежде всего как самостоятельно направляемый рост и совершенствование (Hargreaves, Shirley, 2009). Говоря коротко и ясно, третий путь нацелен на навязывание чужих идей и реализацию чужой политики, а четвертый — на всеобщее участие в управлении и достижение образовательных целей, определяемых обществом.

«Северное сияние»

Во всей этой мешанине подходов недавно привлек к себе внимание совершенно неожиданный пример успешных реформ системы образования — Финляндия. Эта небольшая североевропейская страна, население которой меньше 5,5 миллиона человек, внезапно начала устойчиво демонстрировать в международных исследованиях достижений учащихся исключительно высокие показатели. Учитывая самую низкую в мире степень неравенства достижений, а также равно благоприятные показатели экономической конкурентоспособности, корпоративной прозрачности и общего благосостояния и качества жизни, Финляндия осветила иной путь к достижению педагогических и экономических целей, отличный от путей, принятых в англо-американских странах.

Заинтересованные и заинтригованные необычным примером Финляндии, работники образования и разработчики реформ со всего мира стали приезжать в эту страну в надежде узнать секрет ее успехов. Мне повезло оказаться в их числе. В 2007 году мне выпала редкая возможность привезти в Финляндию небольшую

команду представителей Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), чтобы исследовать связь между достижениями финнов и их стратегиями совершенствования школ и методов руководства образованием (Hargreaves et al., 2008).

В отличие от многих других исследователей финского опыта, мы полагались не только на вторичные источники, или на отдельные интервью с ведущими разработчиками реформ, или на доступную педагогическую литературу. Мы своими глазами видели и расспрашивали школьников, учителей, работников школьных и окружных администраций, университетских ученых и сотрудников Министерства образования, вплоть до самых высокопоставленных. Мы знакомились с материалами по истории Финляндии и устройству финского общества, а также по истории динамично развивающейся ведущей финской компании «Nokia». Нам хотелось разобраться не только в финских школах, но и в самой Финляндии, а также в резкой смене экономического курса и подходов к образованию, последовавшей за падением Берлинской стены и крахом защищенных рынков сбыта финской продукции, связанных с Советским Союзом. В ходе этих изысканий нам быстро стало ясно, что среди ведущих специалистов по финской стратегии реформирования образования не было (и нет) равных Паси Сальбергу.

Сальберг вырос в Финляндии в семье педагогов. Он сам работал учителем в школе, а затем преподавателем в университете. После этого он перешел в Министерство образования Финляндии, где отвечал за реализацию стратегии повышения квалификации. Как и все лучшие исследователи и аналитики, Сальберг был и остается знатоком своего предмета, хорошо знакомым с ним как изнутри, так и со стороны. Возглавляя сегодня одну из ведущих финских организаций, работающих в области инноваций, он располагает обширными и надежными сведениями о работе финской системы образования и всего финского общества и зачастую недоступным для иностранных гостей глубоким пониманием процессов, происходящих в этом обществе.

Покинув Финляндию, чтобы занять важный пост во Всемирном банке, Сальберг вскоре научился разбираться также в обществах стран Восточной Европы, Средней Азии, Северной Африки и Ближнего Востока, интерпретировать данные об этих странах и участвовать в оказании системной поддержки этим странам. Кроме того, он не только опубликовал несколько важных научных работ о Финляндии, но и подготовил для Всемирного банка исчерпывающий отчет по этой стране.

Ключевое значение здесь имеет знакомство Сальберга с финской системой образования изнутри. Реформирование этой системы интересует его не только как исследователя, но и как человека, всем сердцем болеющего за школьников, учителей и всех граждан, которым реформа призвана служить, и сохраняет глубокую связь с ними. Одна из отличительных черт его характера проявляется в том, что, приехав в какую-либо новую страну для оценки положения дел и обеспечения поддержки, он всегда в числе других профессиональных занятий проводит урок математики в одной из обычных средних школ этой страны и лично общается с учениками.

Сальберг помог нашей команде из ОЭСР и поможет читателям этой книги разобраться, что именно обусловило исключительный успех финских реформ и почему они казались для англо-американских стран неудобным образцом для подражания. Он показывает, что в Финляндии было сделано следующее:

• разработана и принята собственная концепция перемен в системе образования и в обществе, основанная на отказе от дискриминации и поощрении творческих подходов, а не на навязывании стандартизованной концепции, разработанной кем-то другим;

• обеспечена опора на высокопрофессиональных, высокообразованных учителей, получивших университетское образование и обладающих степенью магистра, привлекаемых в школы и удерживаемых в них значимой социальной ролью профессии учителя и связанными с этой профессией автономией и поддержкой (что разительно отличается от непродолжительного обучения, быстрого получения работы и высокого оборота учителей в таких странах, как Англия или США);

• принята педагогическая стратегия, отвергающая дискриминацию и позволяющая почти половине школьников получать ту или иную специальную поддержку на каких-либо этапах получения девятилетнего базового шкального образования (и отличная от популярной в англо-американских странах педагогической стратегии юридической идентификации и распределения учащихся, сопряженной с навешиванием ярлыков);

• выработана способность учителей к коллективной ответственности за разработку учебных программ и совместное оценивание достижений учащихся (и отказ от централизованно установленных программ и подготовки к стандартным тестам, разрабатываемым на государственном уровне);

• реформирование образования было успешно связано с

творческим развитием экономической конкурентоспособности, а также с укреплением социальных связей, борьбой с дискриминацией и местным самоуправлением, встроенным в систему всего общества.

Сальберг убеждает нас не следовать стратегиям реформирования образования (которые он обозначает сокращением GERM[1]), продвигаемым англо-американскими политическими лидерами и их советниками по образованию, отвергающими потенциальную поучительность финских реформ в связи с тем, что они неудобны в идеологическом плане. Государства, отличающиеся высоким уровнем экономического неравенства, готовы реагировать на общественное недовольство лишь громкими заявлениями и краткосрочными мерами. Сальберг показывает, что те, кто отвергает финский опыт (разумеется, в пользу своих собственных излюбленных моделей), ссылаясь на скромные размеры Финляндии, забывают о том, что по численности населения 5,5 миллиона человек эта страна вполне сравнима со средним американским штатом, а именно на уровне штата и принимается в США основная часть решений, связанных с политикой в области образования. В порядке возражения на то, что Финляндия слишком сильно отличается от Америки, Англии или Канады (как будто Индия, Китай и Япония отличаются меньше!), Сальберг показывает, как радикально финны пересматривали концепции своей национальной самобытности и национальной ориентации и как другие страны могут и должны делать то же самое.

Существует масса вопросов, на которые идеологам англо-американского «стероидного» подхода к реформированию образования и бессмысленной «гонки за первенство» ответить нечего и на которые книга Сальберга дает убедительные ответы. Это связано не только с тем, что автор этой книги — самый авторитетный финский специалист по образцовым реформам, проведенным в его стране. Дело также в том, что, как ученый мирового уровня и бывший специалист Всемирного банка по целому ряду стран и их системам образования, Сальберг выработал глубокие представления о реформах образования в международном плане и умеет смотреть на свою страну извне, что помогает ему разъяснять иностранцам то, что давно знакомо финнам.

Один из путей повышения квалификации учителей основан на изучении опыта других учителей. Школы тоже выигрывают от того, что учатся у других школ. Изоляция — враг всякого прогресса. Мы потратили не один десяток лет, пытаясь преодолеть изоляцию учителей в рамках наших школ и между

школами. Если мы хотим подготовить реформы, которые действительно вдохновят наших учителей на то, чтобы лучше учить всех школьников, особенно тех, кто больше всего старается, пора покончить с идеологией собственной исключительности, процветающей в США и других англо-американских странах. Несомненно, что Паси Сальберг — один из самых лучших учителей по этому предмету.

Энди Харгривс

Благодарности

Прежде чем написать эту страницу, я зашел в ближайший книжный и прочел раздел «Благодарности» в нескольких книгах других авторов.

Во многих случаях этот раздел содержит длинные списки имен — коллег, друзей, учеников, а иногда и оппонентов, которым автор выражает свою признательность. Иногда при чтении «Благодарностей» у меня возникали сомнения в том, что все перечисленные лица действительно заслуживают упоминания. В случае этой книги я могу вас заверить, что каждым, кто упомянут в данном разделе, был внесен некоторый вклад в сбор материала для книги или ее написание. Чей-то вклад был больше, чей-то — меньше, но вклад каждого сыграл свою роль.

При написании монографии на тему, столь близкую тебе самому и твоей профессиональной деятельности, трудно время от времени не обращаться к мнениям людей со стороны. В работе над книгой мне очень помогли знания, мысли и опыт некоторых моих дорогих коллег и близких друзей. Их уверенность в том, что изложенной здесь финской историей стоит поделиться со всеми, была одной из причин, побудивших меня взяться за эту работу. Но если прислушиваться только к тем, кто с тобой согласен, хорошей истории не написать. По этому поводу мне вспоминается мудрая мысль, которую я слышал от своей бабушки: если все думают одинаково, значит, каждый думает не так уж много. В этом отношении я особенно признателен тем из авторитетных для меня людей, кто не пожелал со мной соглашаться или высказал мне свои сомнения, причем всегда в убедительной и уважительной форме.

Перечислю тех, кому я особенно благодарен. Это Эркки Ахо, Лиза Белзберг, Дэвид Берлинер, Вин Винке, Славно Габер, Линда Дарлинг-Хэммонд, Петер Йонсон, Жан Клод Кутюр, Бен Левин, Генри Левин, Стивен Мергатройд, Сера Мерта, Ханнеле Ниеми, Дэвид Олдройд, Лайда Питерс, Кари Питкянен, Вера Салонен, Лаура Сервадж, Кэрри Фуллер, Энди Харгривс, Яркко Хаутамяки, Генри Хейккинен, Ханна Хейман, Стивен Хейнеман, Олли Пекка Хейнонен, Мартти Хельстрём, Том Хэтч, Кауко Хямяляйнен, Роберт Шварц и Деннис Ширли.

Одной из важных причин, побудивших меня написать эту книгу, были встречи с десятками тысяч людей со всего мира на сотнях конференций, семинаров и симпозиумов. Благодаря этим встречам я научился лучше понимать всю сложность изменений, происходящих в системах образования. В итоге я осознал, что не

могу однозначно ответить на вопрос, отчего одни страны преуспевают в области образования больше, чем другие. Пытаясь объяснить, почему школьники из Финляндии показывают лучшие результаты в ходе международных тестирований, чем школьники из большинства других стран, легко пренебречь различиями, зависящими от условий, и прийти к упрощенным выводам. Поэтому вопросы, обсуждения и критические замечания сыграли в оформлении изложенной в этой книге истории развития финского образования ключевую роль. Еще одним источником вдохновения для меня стали студенты из других стран, учившиеся у меня в Хельсинкском университете. Вместе с ними мы постигали тайны финской системы образования, порой глядя на нее сквозь призму совсем иного опыта и ожиданий, чем те, что характерны для студентов из Финляндии. Я благодарен всем, кто слушал мои лекции, и всем моим студентам, сделавшим работу над этой книгой по-настоящему увлекательным делом, немало способствовавшим моему собственному развитию.

Эта книга возникла на основе ряда моих предшествующих работ, посвященных обсуждаемым в ней темам. Ссылки на эти работы приведены в списке литературы. Существенную роль в совершенствовании моей аргументации и повышении ясности моего изложения истории финского образования сыграли рецензенты и редакторы журналов и сборников, в которых были опубликованы мои предшествующие работы на эту тему.

Я буду вечно благодарен Петре за ее постоянную поддержку и глубокие мысли, которые помогали мне найти верный путь, когда моих собственных воли и сил не хватало.

Введение:
Да, мы можем (учиться друг у друга)

В течение следующих десяти лет на рынок труда выйдут около 1,2 миллиарда молодых людей в возрасте от 15 до 30, но имеющиеся в нашем распоряжении средства позволят дать работу лишь примерно 300 миллионам из них. Что мы сможем предложить этим молодым людям, которых будет примерно миллиард? Я думаю, что это одна из важнейших задач, стоящих перед нами, если мы хотим добиться мирного развития и хотим, чтобы этой молодежи было на что надеяться.

Мартти Ахтисаари, президент Финляндии в 1994–2000 гг., лауреат Нобелевской премии мира

Всем уже ясно, что наши нынешние школы не в состоянии предоставить людям возможности обучения навыкам и знаниям, которые потребуются им в будущем. Спрос на более высокое качество преподавания и обучения и на более справедливое и эффективное образование велик по всему миру. Перед системами образования стоит двойная проблема: как изменить школы, чтобы позволить ученикам усваивать новые формы сведений и навыков, которые потребуются им в непредсказуемо меняющемся мире знаний, и как сделать такое обучение доступным для всех молодых людей, независимо от их социально-экономических условий. Успешное решение этих проблем необходимо всем странам и их лидерам как из моральных, так и из экономических соображений. Из моральных потому, что благополучие и, в конечном счете, счастье каждого человека во многом определяются знаниями, навыками и представлениями, которые дает хорошее образование, а из экономических потому, что богатство наций сегодня как никогда зависит от знаний, от ноу-хау. Последствия недавнего мирового экономического кризиса

показывают, как потеря молодыми людьми надежд на будущее может приводить к смене правительств. Беда многих из таких молодых людей состоит в том, что им не хватает соответствующего образования, которое позволило бы им самим о себе позаботиться.

Эта книга о Финляндии и о том, как финнам удалось превратить свою систему образования из посредственной, какой она была в восьмидесятых годах, в одну из образцовых, какой она стала теперь. Согласно международным показателям, граждане Финляндии сегодня — одни из самых образованных в мире, их образовательные возможности основаны на принципах равноправия, а ресурсы используются с высокой эффективностью. В последнее время финское образование привлекло к себе внимание многих ученых из разных стран. Линда Дарлинг-Хэммонд подробно пишет о нем в своей книге «Плоская Земля и образование» (Darling-Hammond, 2010). Энди Харгривс и Деннис Ширли в своей книге «Четвертый путь» (Hargreaves, Shirley, 2009) выбрали Финляндию в качестве примера страны, успешно реформировавшей свою систему образования. Глава о финском образовании стала неотъемлемой частью любого руководства или исследования, посвященного положению дел в этой области в мировом масштабе. Международные агентства по вопросам развития, консалтинговые фирмы и медиакорпорации ссылаются на Финляндию как на хороший образец и «свидетельство» успешного реформирования системы государственного образования[2]. Монографии, посвященные финским школам и учителям, опубликованы в Китае, Корее, Японии, Франции, Словении, Германии и ряде других стран. Что же касается этой книги, она представляет собой подробное описание перемен, произошедших в финской системе образования, составленное финном, но в свете международного опыта.

В начале девяностых один из вдохновителей реформ финского образования Вильхо Хирви, возглавлявший тогда Финский национальный комитет образования в должности генерального директора, говорил, что «образованную нацию нельзя создать насильно». Он признавал, что нужно прислушиваться к учителям и ученикам и что для движения вперед требуется активное сотрудничество с ними. Финские учителя и ученики настаивали на большей гибкости и большей свободе в том, что касается разработки методов преподавания и учебных программ. «Мы создаем новую культуру образования, и у нас нет пути назад», — говорил Хирви своим сотрудникам из национального комитета образования. В основу этой культуры легло развитие доверия между руководством системы

образования и школами. Наш опыт свидетельствует о том, что благодаря такому доверию реформы не только позволяют всерьез и надолго изменить систему образования, но и становятся делом самих учителей.

Северная экспозиция

В начале девяностых финское образование ничем особенно не выделялось на международном фоне. Все финские дети регулярно посещали школу, сеть школ была обширной и густой, среднее образование было доступно для всех, а высшее образование становилось доступно все большему числу людей, получивших законченное среднее. Однако по международным оценкам результаты финских школьников были близки к средним по миру показателям, за исключением чтения, в области которого финские школьники добивались больших успехов, чем их сверстники из других стран. Непредвиденный тяжелый экономический спад, случившийся в то время, привел Финляндию на грань разорения. Чтобы свести концы с концами и возродить внешнюю торговлю, разрушенную распадом СССР в начале девяностых, требовались решительные и неотложные меры. Одним из главных двигателей, позволивших финской экономике вновь заработать после самого глубокого экономического спада со времен Второй мировой войны, стала фирма «Nokia» — известнейший в мире финский бренд. Другим таким двигателем, позволившим экономике и обществу Финляндии встать на новый путь, послужило еще одно фирменное финское достижение — peruskoulu, девятилетняя базовая общеобразовательная школа. Интересно, что корни как фирмы «Nokia», так и финской системы государственного образования, как описано в четвертой главе этой книги, восходят к одному и тому же периоду истории — середине XIX столетия, золотому веку формирования финской национальной самобытности.

В мире немало стран, где руководство системы образования отмечает положение, очень сходное с положением финской системы в начале девяностых. Мировой экономический кризис больно ударил по многим школам, университетам и образованию в целом. Возьмем Ирландию, Грецию, Англию или США: во всех этих странах успеваемость школьников очень далека от того, что можно было бы ожидать от стран, где в основу экономики положены знания, а ее конкурентоспособность определяется производительностью и инновациями. Судя по всему, ученики все больше находят то, чему их учат в школе, скучным и ненужным в этом стремительно меняющемся мире. Изложенная в этой книге история перемен в финском образовании дает надежд всем, кто сомневается, что улучшить их собственную систему образования вообще возможно. Кроме того, она дает пищу для размышлений тем, кто ищет пути приспособления политики в области

образования под нужды восстановления экономики. Уроки финской школы должны задать новый тон спорам об образовании, потому что они сильно отличаются от того, что обычно можно прочитать в книгах и журналах, посвященных его развитию. Более того, эти уроки показывают, что систему образования действительно можно улучшить, последовательно применяя разумную политику и продуманные стратегии.

Эти уроки сулят многое, но они также призывают к терпению. Для нашего времени характерно стремление незамедлительно получать результаты, однако образование требует иного подхода. Реформирование школ — процесс сложный и медленный. Спешка здесь равнозначна провалу. Это ясно, в частности, из истории перемен, свершившихся в финском образовании. Каждый этап реформ должен основываться на результатах исследований и осуществляться совместными усилиями ученых, политиков, директоров шкал и учителей.

Эта книга посвящена развитию финского образования после Второй мировой войны. Это первая предназначенная для читателей из разных стран книга, описывающая историю создания в Финляндии системы, которую в равной степени хвалят за ее эгалитарность и за высокое качество обеспечиваемых результатов. О финском образовательном чуде сообщали многие из ведущих газет и вещательных служб мира: «Нью-Йорк таймс», «Вашингтон пост», «Таймс», «Ле монд», «Эль пайс», Национальное общественное радио США, Эн-би-си, «Дойче велле» и Би-би-си. Тысячи официальных делегаций посещали финские органы образования, школы и населенные пункты, чтобы узнать причины столь исключительных успехов. Однако история финского чуда до настоящего времени не была предметом отдельной монографии, без которой сложно перечислить, связать воедино и объяснить роль множества участников этого процесса (людей и организаций), а также других задействованных в нем факторов.

Я писал эту книгу и как исследователь, и как участник описываемых событий. Участником я считаю себя потому, что с детства связан с финским образованием. Я вырос на севере Финляндии, где местная сельская школа была моим домом, потому что мои родители оба работали в ней учителями. Большинство моих воспоминаний о детстве так или иначе связаны со школой. У меня была редкая возможность заглядывать в тайны классной комнаты после ухода учеников, и я очень дорожил этой возможностью. Это был не просто мой дом, а мой волшебный дом. Поэтому, наверное, не удивительно, что, когда я вырос, я сам стал учителем. Моей первой работой была работа учителя в неполной средней школе в Хельсинки, где я преподавал

математику и физику в течение семи лет. После этого я достаточно времени провел на административной работе в системе образования и на работе университетского преподавателя, чтобы оценить разницу между школьным и нешкольным образованием. Работая аналитиком в Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), специалистом по образованию во Всемирной банке и экспертом Еврокомиссии, я получил международный опыт, необходимый для более глубокого понимания особого места Финляндии в мировом образовании.

Как представителю Финляндии в трех вышеперечисленных организациях, мне пришлось также глубже разобраться в особенностях финского подхода, отвечая в разных странах мира на вопросы журналистов и тех, кто слушал мои выступления. С начала 2000 года я дал в разных странах больше 100 интервью и прочитал больше 250 докладов о финской системе образования. По моим подсчетам, это означает, что мне удалось обратиться примерно к 50 тысячам человек напрямую и к намного большему числу через СМИ. Многочисленные разговоры с людьми, не меньше моего интересующимися образованием, немало способствовали моей работе над этой книгой. Вот некоторые из вопросов, которые мне задавали не однократно: в чем секрет успеха финского образования? Как вам удается привлекать цвет молодежи к работе в школе? Какую роль в достижениях финского образования сыграл низкий уровень этнического разнообразия? Откуда вы знаете, что все школы делают то, что нужно, если вы не тестируете учеников и не инспектируете учителей? Как Финляндия спасла свою систему образования в ходе экономического спада девяностых? Я благодарен всем за подобные вопросы, а также за критические замечания в адрес моих собственных идей. Без них мне никогда не удалось бы отточить свои характеристики особенностей финской системы.

Помимо моего личного опыта в этой книге представлены также результаты проводившихся в последние два десятка лет исследований, к которым я причастен как автор, соавтор или критик. Таким образом, эта книга не обычная монография — результат исследовательского проекта или итог работы научной конференции. Она скорее обобщение многих лет аналитической работы, учительского и административного опыта и общения с тысячами работников образования со всего мира. Мне повезло провести достаточно времени за пределами Финляндии и взаимодействовать с целым рядом правительств иных стран, что позволило мне лучше разобраться в истинной природе и особенностях финского образования и жизни финских шкал.

Финляндия как образец

Системы государственно, образования многих стран мира переживают в настоящее время кризис. К числу таких стран, где по каким-либо внутренним причинам не удается предоставить всем детям адекватные образовательные возможности и, как следствие, усугубляются проблемы государственного образования, относятся, в частности, США, Англия, Швеция, Норвегия и Франция. Для решения этих проблем нередко принимаются жесткие меры: увеличение контроля над школами, усиление учета успеваемости учащихся, увольнение плохих учителей и закрытие слабых школ. Вот обычный набор подобных мер. Но из этой книги вовсе не следует, что для выхода из кризиса образования нужно ужесточать конкуренцию, собирать больше данных, разгонять учительские профсоюзы, открывать больше независимых школ или использовать корпоративные модели управления. Совсем наоборот. Главная идея этой книги состоит в том, что существует иной путь улучшения системы образования. Этот путь включает совершенствование учителей, ограничение тестирования учащихся до необходимого минимума, придание ответственности и доверию большего значения, чем отчетности, и передачу управления образованием на уровне школ и районов профессиональным педагогам. Эти особенности политики в области образования объединяют некоторые из самых успешных стран по данным Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment — PISA) за 2009 год (OECD, 2010b, 2010c), в том числе Финляндию. Главы этой книги посвящены пяти причинам, по которым Финляндию стоит признать интересным и важным источником идей для других государств, заинтересованных в поиске путей улучшения своих собственных систем образования.

Во-первых, финская система образования уникальна тем, что развилась из посредственной в образцовую, демонстрирующую одни из лучших в мире результатов, лишь за последние три десятка лет. Еще одна важная особенность современной финской системы состоит в том, что она позволяет учащимся добиваться сравнимых успехов в разных школах по всей стране, то есть в обеспечиваемом финской системой образовательном равноправии. Причем обоими этими редкими достижениями Финляндия обязана реформам, потребовавшим умеренных финансовых затрат и меньших усилий, чем те, что прилагаются для реформирования образования в целом ряде других стран.

Во-вторых, своим подтвержденным устойчивым прогрессом в этой области Финляндия показывает, что политике в области образования, основанной на развитии рыночных механизмов, есть альтернатива, позволяющая построить весьма успешную образовательную систему. Финский путь перемен в образовании, как его описывают Энди Харгривс и Деннис Ширли в своей книге «Четвертый путь» (Hargreaves, Shirley, 2009), есть путь доверил, профессионализма и общей ответственности. Более того, в Финляндии не практикуется инспектирование школ, отсутствует стандартизованная школьная программа, не придается ключевого значения системе оценивания учащихся и тестам, и для финских реформ образования не характерно поощрение психологии «гонки за первенство».

В-третьих, учитывая успех Финляндии, финский опыт может указать на возможные альтернативные пути решения хронических проблем образования США, Канады и Англии (таких, как высокая частота случаев, когда учащиеся преждевременно выбывают из средней школы, быстрый «износ» учителей и неадекватность коррекционного образования), а также на способы решения других актуальных задач (таких, как повышение мотивации учащихся, привлечение в школы молодых талантов и внедрение согласованной политики в разные отрасли государственного сектора). Финский подход к сокращению числа учеников, преждевременно покидающих школы, повышению профессионализма учителей, внедрению продуманных методов отчетности и оценивания достижений учащихся и повышению их успехов в области математики, естественных наук и грамотности может послужить источником вдохновения для реформирования других школьных систем.

В-четвертых, Финляндия также демонстрирует на международном фоне немалые успехи в области коммерции, технологий, устойчивого развития, эффективности государственного аппарата и уровне благосостояния, что заставляет задаться вопросами о взаимозависимости образования и других секторов общественной жизни. Судя по всему, государственная политика в других областях, таких как здравоохранение и занятость, в долгосрочной перспективе играет определенную роль и в развитии системы образования. В Финляндии на развитие системы образование влияла также политика в области регулирования доходов и обеспечения социальной мобильности и взаимного доверия, что будет показано в дальнейших разделах этой книги. Кроме того, в книге проводится интересная параллель между финскими школами и культовым финским гигантом телекоммуникаций — корпорацией

«Nokia».

Наконец, мы должны присмотреться к истории финского образования потому, что она дает надежду тем, кто начал терять веру в систему государственного образования и возможности ее реформирования. Из этой книги видно, что изменить такую систему можно, но это требует времени, терпения и целеустремленности. Финская история особенно интересна тем, что некоторые из ключевых решений были приняты во время тяжелейшего экономического кризиса, испытанного Финляндией со времен Второй мировой войны, и тоща же произошли некоторые из ключевых изменений в финской системе образования. Этот факт указывает на то, что тяжелые времена могут пробуждать волю к борьбе, позволяющей находить лучшие решения актуальных проблем, чем удалось бы найти в «нормальной» ситуации. Эта книга противоречит тем, кто убежден, что наилучшим решением хронических проблем систем образования многих стран будут организация независимых школ и другие меры по приватизации образования, предполагающие, что нужно отнять власть у муниципальных школьных советов и передать ее тем, кто станет руководить школами эффективнее. Хотя идеи, касающиеся Финляндии, не всегда можно переносить на другие страны, некоторые базовые уроки финской шкалы могут иметь значение для всех систем образования. Это относится, в частности, к опоре на силы учителей, обеспечению не напрягающего и не путающего школьников учебного процесса и постепенному повышению уровня взаимного доверия работников образования.

Как видно из этой книги, не существует какой-то одной причины, определяющей успех или провал той или иной системы образования. Вместо этого существует целая сеть взаимосвязанных факторов (педагогических, политических и культурных), которые по-разному влияют на образование в разных ситуациях. И все же мне хотелось бы назвать три важных элемента проводившейся в Финляндии с начала семидесятых политики в области образования, которые, судя по всему, могут работать и в других культурах. Первый фактор — это отчетливое представление о том, каким должно быть школьное образование. В основе финской реформы образования лежало уверенное стремление к тому, чтобы построить хорошую систему базовых школ для каждого ребенка, финансируемых государством и управляемых на местах. Эта общая цель так прочно укоренилась в финской политике и государственном секторе, что оставалась совершенно неизменной при смене правящих партий и передаче министерских портфелей. С начала семидесятых, когда была

введена система peruskoulu, в Финляндии сменилось 20 правительств и почти 30 министров образования, руководивших реформами финской образовательной системы. Но приверженность цели создания системы общих базовых школ для всех сохранялась всегда. Некоторые даже называют эту цель *финской мечтой.* Другим нациям, намеревающимся преобразовать свою систему образования, из этого стоит сделать вывод, что лучше иметь свою собственную мечту, чем заимствовать чужую.

Второй заслуживающий внимания и обсуждаемый в этой книге аспект перемен в финском образовании касается отношения финнов к поступавшим из других стран советам по поводу сложившейся финской системы и ее реформирования. При строительстве независимой Финляндии, начавшемся в 1917 году, образцами для нее во многом послужили соседние страны, особенно Швеция. Государство всеобщего благосостояния, система здравоохранения, базовое образование — все это примеры идей, заимствованных у нашего западного соседа. Впоследствии финская политика в области образования отчасти направлялась наднациональными учреждениями, особенно ОЭСР (к которой Финляндия присоединилась в 1969 году) и Евросоюзом (в который Финляндия вступила в 1995 году).

Но в этой книге я постараюсь показать, что, несмотря на международное влияние и заимствование идей у других, в ходе строительства существующей сегодня системы образования Финляндия в конечном итоге выработала свой собственный путь. Я называю его «финским путем», потому что он отличается от глобального движения за реформирование образования, преобладавшего в политике большинства стран, реформировавших свои системы образования за последние два десятка лет. Финский путь перемен предполагает сохранение лучших традиций и практикуемых в настоящее время подходов и объединение их с новшествами, заимствуемыми из других источников. Поощрение взаимного доверия, увеличение автономии и терпимость к разнообразию — вот лишь некоторые из примеров новых идей, внедренных ныне в финских школах. Многие из применяющихся сегодня в Финляндии педагогических концепций и новшеств современной финской системы образования изначально были заимствованы у других стран, часто из Великобритании, Канады и США. Сюда относятся образцы школьных программ из Англии, Калифорнии и Онтарио, метод совместного обучения из США и Израиля, оценка портфолио из США, преподавание математики и естественных наук из Англии, США и Австралии и руководство образованием, проникнутое духом взаимопомощи, из Канады, а также многое

другое. В то же время сама финская мечта об образовании «сделана в Финляндии» и представляет собой нечто собственно финское, а не позаимствованное у кого-либо другого.

Третий аспект обсуждаемых перемен касается методичного развития интересных и исполненных взаимного уважения условий для работы учителей и руководства финских школ. В этой книге поднимается важный вопрос, всплывающий почти всегда, когда обсуждается реформирование систем образования: как привлечь цвет молодежи к работе в школе? Опыт Финляндии, описанный в третьей главе, указывает на то, что для этого недостаточно внедрить мирового уровня программы подготовки учителей или много платить учителям. В Финляндии действительно внедрили такие программы и действительно много платят учителям. Но главная особенность Финляндии состоит в том, что финские учителя имеют возможность широко и свободно применять свои профессиональные знания в школах. Они сами ведают учебными программами, оцениванием достижений учащихся, совершенствованием школ и связями с населением. Многие люди во многих странах идут в учителя, считая своей миссией развитие общества и передачу культуры, но в распоряжении финских учителей, в отличие от учителей из многих других стран, имеется достаточно возможностей и полномочий для успешной реализации этой миссии.

Учиться друг у друга

Может ли Финляндия послужить образцом для реформирования образования в других странах? Многих восхищает тот факт, что финнам удалось превратить свою систему образования из элитарной, никому не известной и неэффективной в образцово эгалитарную и эффективную (Schleicher, 2006). Финляндия — одна из немногих стран ОЭСР (в которую входят 34 страны), где, судя по международным показателям и результатам тестов, показывающих уровень достижений учащихся, удалось существенно повысить эффективность образования. Кроме того, многих зарубежных гостей особенно удивляет, что профессия учителя стала для финской молодежи самой престижной (даже более престижной, чем профессии врача и юриста) и что конкурс на специальность учителя младших классов в финских университетах — один из самых высоких. Все эти аспекты финской системы образования анализируются в дальнейших разделах книги.

Однако есть и те, кто, учитывая специфику Финляндии, сомневается, что ее пример имеет серьезное отношение к системам образования других стран. Самые обычные их аргументы состоят в том, что, поскольку Финляндия такая особенная, США, Англии, Австралии, Франции и другим намного более крупным странам едва ли есть чему у нее поучиться, или что Финляндия «слишком отличается от стран Северной Америки, чтобы служить образцом для реформирования их систем образования в целом», как пишет Майкл Фуллан (Fullan, 2010: xiv). Те, кто обсуждает уместность использования Финляндии как образца при реформировании образования, часто подчеркивают два момента.

Во-первых, Финляндия довольно однородна в культурном и этническом плане, а значит, сильно отличается от таких стран, как США. Это справедливо, но то же самое относится, например, к Японии, Шанхаю и Корее. Доля финских граждан, родившихся в других странах, в 2010 году составляла 4,7 %, а доля граждан, для которых финский язык не родной, — около 10 % (Statistics Finland, 2011). Существенно, что Финляндия — трехъязычная страна и в ней три государственных языка: финский, шведский и саамский. Крупнейшие языковые и этнические меньшинства — русское, эстонское и сомалийское. Начиная с середины девяностых диверсификация финского общества была самой быстрой в Европе. В середине восьмидесятых, когда я начинал работать учителем в Хельсинки, в классах, у которых я

преподавал, лишь изредка встречались ученики, выглядевшие или говорившие не так, как другие. За первое десятилетие XXI века число финских граждан, родившихся за границей, увеличилось почти втрое. Современная Финляндия уже далеко не столь однородна, хотя она, разумеется, и не может сравниться по этнической мультикультурности с такими странами, как США или Канада.

Во-вторых, считается, что Финляндия слишком мала, чтобы быть подходящим образцом для реформирования многих других систем образования, например в странах Северной Америки. Но убедительно обосновать это не так-то просто. Обсуждая роль размера систем образования в их реформировании, необходимо отметить, что многие субъекты федераций, штаты, провинции, земли и регионы обладают значительной степенью автономии в области управления образованием и работой школ. Это относится, в частности, к США, Канаде, Австралии и Германии. Численность населения Финляндии составляет сегодня 5,5 миллиона. Финляндия близка по этому показателю к американскому штату Миннесота или австралийскому штату Виктория и лишь ненамного больше, чем канадская провинция Альберта или французский регион Нор — Па-де-Кале. Более того, численность населения 30 американских штатов более или менее сравнима с численностью населения Финляндии. К этим штатам относятся Мэриленд, Колорадо, Орегон и Коннектикут, а также такие сравнительно небольшие по населению штаты как Вашингтон, Индиана и Массачусетс. Из австралийских штатов только в Новом Южном Уэльсе численность населения немного больше, чем в Финляндии, во всех остальных она меньше. Из регионов Франции только Иль-де-Франс превышает Финляндию по численности населения. Из провинций Канады только Онтарио по населению (и по площади) существенно больше Финляндии, а все остальные сравнимы с ней. Если эти административные единицы в праве проводить свою собственную политику в области образования, реформируя его по своему усмотрению, то опыт системы образования такой страны, как Финляндия, должен быть для них особенно интересным и имеет к ним самое непосредственное отношение. Из вышеупомянутых стран только во Франции практикуется централизованное управление образованием, поэтому в устах французских политиков аргумент о нецелесообразности следования при реформировании их собственной системы образования образцам систем меньшего размера может быть уместен.

Наконец, иногда высказываются сомнения в надежности и оправданности выводов, которые делаются из сравнения

Финляндии с другими странами. Согласно одной из точек зрения, международные программы тестирования школьников, такие как Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment — PISA), Международное исследование качества математического и естественно-научного образования (Trends in International Mathematics and Science Study — TIMSS) и Международное исследование качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study — PIRLS), касаются слишком узких областей и не охватывают весь спектр показателей, пренебрегая такими важными составляющими всеобщего государственного образования, как социальные навыки, нравственное развитие, творческие способности и компьютерная грамотность (ссылки на источники, где приводится этот аргумент, см. во второй главе). Кроме того, все чаще звучат опасения, что подобные сравнения, влияя на политику в области образования, культивируют формальный подход — «управление по цифрам» (Grek, 2009). Скептики из еще одного стана утверждают, что Финляндия демонстрирует такие исключительные результаты по принятым сегодня международным показателям просто потому, что эти показатели лучше всего соответствуют сложившейся в Финляндии культуре школьного образования, причем к числу таких скептиков относятся как иностранные ученые и специалисты, так и некоторые финны[3]. Выступая недавно в Финляндии, профессор Говард Гарднер из Гарварда предупреждал, что к результатам подобных исследований достижений учащихся следует относиться с осторожностью, потому что они всегда зависят от выбора исследуемых областей знаний и от используемых методов[4]. Кроме того, в таких исследованиях не учитываются межличностные, пространственные и творческие навыки, значение которых в современном мире продолжает расти.

Хотя результаты, демонстрируемые Финляндией, стабильно оказывались выше результатов, демонстрируемых другими странами, ее достижения неоднократно преуменьшались при выработке рекомендаций, касающихся политики в области образования. Например, в недавнем отчете международной консалтинговой компании «McKinsey & Company» (Mourshed et al., 2010) Финляндия даже не упомянута в числе стран, демонстрирующих «стабильное улучшение» в этой области.

В итоге те, кто занимается выработкой политики, нередко вообще не рассматривают финские стратегии при подготовке программ реформирования образования. Разработанные в последние годы национальные руководства по стратегиям и

политике в области образования, такие как английская «Белая книга школ за 2010 год» (Department of Education, 2010), американские «Уроки Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся» (OECD, 2010c) и «Стратегия развития образования до 2010 года» Всемирного банка (World Bank, 2011), часто указывают на общие черты преуспевающих в образовании стран как на желательные критерии прогресса в этой области. Системам образования Кореи, Сингапура, Альберты и Финляндии свойственны такие общие ключевые элементы, как особое внимание к эффективности работы учителей, автономии школ, отчетности и сбору данных, но пути решения соответствующих задач в каждом из четырех случаев свои. Из многих примеров, приведенных в этой книге, явствует уникальность Финляндии в отношении способов осуществления этих аспектов политики в области образования. Финский опыт показывает, что систему, в которой все школьники учатся хорошо, можно создать, неизменно придавая особое значение беспристрастности и сотрудничеству (а не выбору и соревнованию). Таким мерам, как зависимость зарплаты учителей от результатов прохождения тестов их учениками и преобразование государственных школ в частные (спонсируемые государством независимые или иные), не место в финском репертуаре способов реформирования образования.

Очевидно, что численность населения Финляндии и сравнительная однородность финского общества делают многие аспекты политики в области образования и реформ в этой области проще, чем в более крупных и разнородных обществах. Но сами по себе эти факторы не объясняют всего прогресса и всех достижений финского образования, описанных в этой книге, и не должны стать помехой в нашем стремлении учиться друг у друга, пытаясь улучшить образование для всех школьников. И все же нельзя забывать и об уникальности финского общества в отношении его ценностей, культурных особенностей и сплоченности. Финнам свойственно повышенное чувство общей ответственности не только за свою жизнь, но и за жизни других. Забота о благополучии детей начинается еще до их рождения и продолжается до тех пор, пока они не становятся взрослыми. Ясли и детские сады гарантированы всем детям дошкольного возраста (младше 7 лет), и всем детям доступны услуги системы здравоохранения. Образование в Финляндии признано общественным благом, и право на образование гарантируется конституцией как одно из базовых прав человека. Для описаний хорошей жизни и бытовой культуры Финляндии характерны поговорки вроде «мал, да удал», «молчание — золото» и «лучше

меньше, да лучше».

Я описываю в этой книге, как финнам удалось, следуя своим собственным путем, построить функциональное, устойчивое и справедливое общество с основанной на принципах равноправия системой государственного образования. В отчете за 2010 год Делегации национального бренда, главой которой был Йорма Оллила, бывший генеральный директор компании «Nokia», написано:

> …Люди в Финляндии не стремятся во всем поступать как другие, одеваться и жить как другие. Финны поступают не как принято, а как они считают разумным.
>
> *(Ministry of Foreign Affairs, 2010: 59)*

Ярко выраженный индивидуализм в сочетании с низким уровнем иерархичности финского общества и традиционной готовностью к сотрудничеству открывает пути к неограниченным творческим возможностям. Этот творческий потенциал позволил финнам поставить себе цель построения общества с хорошей и общедоступной системой образования и неуклонно стремиться к этой цели.

Материалы, использованные в этой книге, почерпнуты из многих источников, и в ней отнюдь не предполагается, что выводы об исключительных успехах системы образования можно делать на основании результатов какого-то одного международного исследования. К числу использованных источников относятся общедоступные международные базы данных, б частности результаты исследований PISA и TIMSS, глобальные показатели систем образования и официальная статистика по многим аспектам жизни финского общества.

План этой книги

В основу этой книги положены следующие десять тезисов, подробно раскрытых на ее страницах:

1. Система образования Финляндии позволяет школьникам хорошо учиться при незначительных различиях уровня разных школ, причем достигается это за счет умеренных затрат и усилий.

2. Так было не всегда.

3. Профессия учителя в Финляндии престижна, и многие молодые люди стремятся стать учителями.

4. Поэтому конкурс в финской системе подготовки учителей, по-видимому, самый высокий в мире.

5. Как следствие, работа учителя в Финляндии отличается высокой степенью автономности, и на протяжении всей своей профессиональной деятельности учителя имеют доступ к средствам целенаправленного повышения квалификации.

6. Те, кому повезло стать учителями, обычно остаются учителями на всю жизнь.

7. Почти половина 16-летних к моменту окончания общеобразовательной школы получили то или иное коррекционное образование, индивидуальную помощь или особые наставления.

8. Учителя в Финляндии преподают меньше, а у школьников уходит меньше времени как на классную, так и на домашнюю работу, чем у их сверстников в других странах.

9. Для финских школ не характерны стандартизованные тесты, подготовка к таким тестам и репетиторство, типичные для школ США и многих других стран мира.

10. Похоже, что все факторы, стоящие за успехом финской системы, противоположны тому, что происходит в США и многих других странах, где делается упор на соревнование, тестовую отчетность, стандартизацию и приватизацию образования.

Помимо этого введения в книге пять глав. В первой изложены политические и исторические реалии периода после Второй мировой войны и их роль в переходе Финляндии к общеобразовательным базовым школам к концу шестидесятых годов. Пересказывая многим десяткам иностранных гостей историю перемен в финской системе образования, я убедился, как важно осветить период, предшествующий рождению peruskoulu в 1970 году. В данной главе описан процесс реформирования старой системы школ, разделявшей учащихся на две категории и во многом опиравшейся на независимые начальные частные школы, финансируемые частично собственниками, а частично

государством, и преобразования этой системы в чисто государственную сеть общеобразовательных школ. В той же главе описаны сложившиеся к концу семидесятых, вскоре после внедрения peruskoulu, основные черты этапов образования, следующих за общеобязательным этапом. В частности, перечислены особенности национального выпускного экзамена, представляющего собой одновременно выпускной экзамен общих средних школ старшей ступени и вступительный экзамен в высшие учебные заведения.

Вторая глава посвящена фундаментальному вопросу; демонстрировала ли Финляндия выдающиеся успехи в области образования в прошлом. На этот вопрос дается ожидаемый ответ: нет. Отсюда напрямую вытекают еще два вопроса: что отличает хорошую систему образования и какие реформы сделали возможным впечатляющий прогресс финской системы. В основу этой главы положена идея, что успех финского образования на международном фоне объясняется, по крайней мере отчасти, парадоксами. Главный из этих парадоксов можно сформулировать так: лучше меньше, да лучше. Во второй главе приводятся примеры данных, отражающих проявления этого парадокса в современной финской системе образования.

Третья глава посвящена финским учителям и их подготовке. В ней рассмотрена ключевая роль учителей в финском обществе и описаны основные особенности профессии учителя, обучения учителей и обязанностей учителя в Финляндии. Исходя из финского опыта, я высказываю в этой главе мысль, что хотя университетское образование для учителей и постоянное повышение их квалификации и составляют необходимые условия привлечения самых одаренных и увлеченных молодых людей в школы, самих по себе этих факторов еще не достаточно. Требуется также предоставить учителям профессиональную среду, благоприятную для их чувства собственного достоинства и для реализации их миссии. Кроме того, в этой главе обсуждаются дальнейшие перспективы подготовки учителей и школьного образования в Финляндии.

Со времен поразительного выхода финской экономики из кризиса начала девяностых (а впоследствии также преодоления экономического спада, вызванного мировым финансовым кризисом 2008 года) неоднократно высказывалась мысль о финской модели построения информационного общества без дискриминации и конкурентоспособной экономики, основанной на знаниях (Castells, Himanen, 2002; Routti, Ylä-Anttila, 2006; Saari, 2006). Существенно здесь то, что как раз в то время, когда финская экономика и особенно ее государственный сектор

приспосабливались к более жесткой конкуренции и более высокой производительности, происходило устойчивое повышение уровня достижений финской системы образования. В четвертой главе обсуждаются некоторые взаимосвязи между финской политикой в области образования и политикой в других областях государственного сектора, лежавшей в основе восстановления экономики страны. Кроме того, в этой главе высказана мысль, что прогресс в области образования был одной из составляющих перемен в финском государстве, позволивших повысить экономическую конкурентоспособность, прозрачность и уровень социального обеспечения. В качестве конкретного примера подобного взаимодействия, образования и развития бизнеса в этой главе приводится параллельная эволюция фирмы «Nokia» и финских шкал.

Наконец, в пятой главе обсуждается вопрос, который, как ни странно, не так уж часто задают финнам гости из других стран: какое будущее ждет финские школы. Находиться в центре внимания всего мира не так-то просто. С 2001 года финны приняли тысячи иностранных делегаций, приезжавших для изучения финского опыта реформирования образования, но нам удалось уделить сравнительно немного времени и сил размышлениям о том, какой наша система образования должна быть в будущем. В этой главе приведен обзор основных элементов успешного реформирования образования, но также сделан вывод, что громкие успехи мешали финнам задумываться о том, какое образование нужно нам в будущем. Обсуждение этих вопросов завершается выводом о том, что, несмотря на заслуженные похвалы финской системе образования за ее исключительную эффективность, она по-прежнему нуждается в переменах.

Если вы хотите следить за дальнейшим развитием финского образования и узнавать новости о событиях, связанных с предметом этой книги, обязательно заходите на сайт www.finnishlessons.com.

1
Финская мечта: Равные образовательные возможности

> *Да хранит нас Бог! Дело-то в том, что мы даже азбуки не знаем, даже первой буквы. А грамота — она как-никак святой долг каждого христианина. Нас могут силой заставить одолеть ее, на то и церковный закон. И вы знаете, с какой штукой власти подстерегают нас, если не научимся читать. Братья мои, да ведь нас ожидает колодка, черная колодка! Вон она лежит там, у входа в церковь, как черный боров, и так и зияет своими круглыми дырами. Пастор уж не раз грозил нам этими адскими клещами, и он наверняка исполнит угрозу, если мы не выкажем ему своего усердия.*
>
> *Алексис Киви, «Семеро братьев» (1870)*[5]

История Финляндии — это история выживания. Эта мысль красноречиво передана Алексисом Киви в вышедшей в 1870 году книге «Семеро братьев» — первом романе на финском языке. Это история семерых братьев-сирот, осознавших, что грамотность — ключ к счастью и хорошей жизни.

С тех пор чтение стало неотъемлемой частью финской культуры. Образование легло в основу построения грамотного общества и нации, известной всему миру своими культурными и технологическими достижениями. Поэтому книга «Семеро братьев» входит сегодня в основную программу в большинстве финских школ.

Жизнь в сравнительно маленькой стране, зажатой с востока и запада более крупными державами, научила финнов принимать действительность такой, какая она есть, и стараться не упускать имеющихся возможностей.

В результате характерными особенностями современной финской культуры стали дипломатичность, готовность к сотрудничеству, практичность и стремление к выработке консенсуса. Все эти черты сыграли немалую роль и в создании системы образования, привлекающей внимание всего мира равномерным распределением по всей стране хороших учителей и хороших школ.

В этой главе рассказывается о том, как Финляндия из бедной и сравнительно скромно образованной аграрной страны стала современным обществом с экономикой, основанной на знаниях, высококачественной системой образования и исключительно благоприятной средой для инноваций. Принцип доступности хорошего образования для всех, от маленьких детей до соискателей высших ученых степеней, давно стал идеалом в финском обществе и был положен в основу долгосрочной стратегии развития образования. В этой главе описан исторический и политический контекст, в котором осуществлялась эта *финская мечта.* Затем описаны эволюция единой общеобразовательной базовой школы (peruskoulu, как она называется по-фински) и некоторые принципы старшей ступени среднего образования, внесшие ощутимый вклад в успех финской системы[6]. В конце главы кратко охарактеризованы нынешняя структура этой системы и проводимая сегодня политика в области образования.

Послевоенная Финляндия

Для любой демократической страны мало какой кризис может быть серьезнее войны. За исключением непродолжительного перемирия Финляндия находилась в состоянии войны с декабря 1939 по весну 1945 года. Война дорого обошлась молодой независимой демократической стране с численностью населения меньше 4 миллионов: число жертв составило 90 тысяч убитых и 60 тысяч инвалидов войны. Кроме того, 25 тысяч человек овдовели, а 50 тысяч детей остались сиротами. Мирный договор с Советским Союзом был подписан в Москве 19 сентября 1944 года, но военные действия по освобождению Финляндии от немецких войск продолжались до апреля 1945 года. Условия мира, принятые финской стороной, были весьма суровы. Финляндия должна была передать СССР 12 % своей территории и переселить 450 тысяч человек — 11 % всего населения Финляндии. Размер уступок, на которые пошла Финляндия, оценивают в 7 % от ее валового внутреннего продукта (ВВП). Расположенный неподалеку от Хельсинки полуостров требовалось сдать СССР в аренду под военную базу, политзаключенных выпустить, а руководителей военного времени судить военным судом. Некоторые политические организации были запрещены, а Коммунистическая партия Финляндии, напротив, стала одной из законных политических сил. Все эти уступки привели к столь фундаментальным политическим, культурным и экономическим преобразованиям, что послевоенный период иногда рассматривают как отдельный этап истории Финляндии как независимого государства, называя его периодом Второй республики[7].

Но важнее всего было то, что Финляндия сражалась за свою независимость и сумела ее сохранить. Перед лицом внешних угроз в военное время произошло сплочение финского общества, еще не вполне оправившегося от ран гражданской войны 1918 года. Послевоенная эпоха была эпохой политической нестабильности и экономических преобразований, но также и временем новых социальных концепций и новой социальной политики — особенно стремления к равенству образовательных возможностей. Чтобы разобраться в причинах, по которым образование стало одной из фирменных черт Финляндии, необходимо рассмотреть, какие политические и социальные перемены происходили в ней после Второй мировой войны. Даже среди финнов есть те, кто утверждает, что ключевые факторы успеха финской системы образования следует искать не только

после 1970 года, отмеченного (по причинам, изложенным далее) исторической вехой в развитии финского образования, но и намного раньше.

В истории часто легче разобраться, разделив ее на периоды или фазы развития, и недавняя история Финляндии не исключение. В зависимости от целей и задач описания финской истории ее можно изложить по-разному, но в данном случае будет удобно рассмотреть параллели развития системы образования и экономического развития Финляндии, выделив следующие три этапа послевоенного периода (Sahlberg, 2010a):

• приближение к равенству образовательных возможностей за счет превращения из северной сельскохозяйственной страны в современное индустриальное общество (1945–1970 гг.);

• создание системы государственных общеобразовательных школ за счет развития североевропейской модели государства всеобщего благосостояния с растущей сферой обслуживания и повышающимся уровнем технологий и технологических инноваций (1965–1990 гг.);

• повышение качества базового образования и расширение высшего образования, сопровождающие становление Финляндии как страны с экономикой, основанной на знаниях и высоких технологиях (с 1985 г. по настоящее время).

В пятидесятых годах в структуре финской экономики уже происходили стремительные изменения, но шестидесятые годы можно назвать феноменальными по международным стандартам (Routti, Ylä-Anttila, 2006; Aho et al., 2006).

В течение шестидесятых годов финское общество отказалось от многих своих прежних ценностей, и начались преобразования его традиционных институтов. Самые заметные из этих преобразований затронули государственный сектор, особенно базовое образование. Когда настало время решающих перемен, их темпы и глубина оказались неожиданностью для многих финнов.

Окончание Второй мировой войны привело к радикальным изменениям в политической, социальной и экономической жизни Финляндии, потребовавшим незамедлительных перемен в системе образования и других социальных институтах. Более того, образование вскоре стало главным инструментом социальных и экономических изменений послевоенной эпохи. В пятидесятых годах в Финляндии существовало неравенство образовательных возможностей, выражавшееся в том, что возможность обучаться в средней классической школе была только у жителей городов и сравнительно крупных общин. Большинство учащихся обучались в школе лишь 6 или 7 лет, получая обязательное базовое образование. Там, где имелись

частные классические школы, учащиеся могли поступать в них после 4,5 или 6 лет обучения в государственной базовой школе, но возможности поступления в такие школы были ограниченны. Например, в 1950 году лишь 27 % 11-летних финнов поступили в классические школы, предоставлявшие пятилетнее промежуточное и трехлетнее среднее образование. Альтернативным путем для получивших обязательное семилетнее базовое образование было двух-или трехлетнее обучение в одной из так называемых гражданских школ, имевшихся в большинстве муниципалитетов. Кроме того, за базовым образованием могло следовать профессиональное, но лишь в достаточно крупных городах и общинах, где имелись соответствующие училища.

В 1950 году в Финляндии было 338 классических школ, позволяющих продолжать образование после 6 лет обучения в базовой школе (Kiuasmaa, 1982). Из них 103 находились в подчинении государства, а 18 — в подчинении общин. Остальные 217, около двух третей от общего числа таких школ, управлялись частными лицами или объединениями. Именно такие частные школы и обеспечивали большинство учащихся дальнейшим образованием, число желающих получить которое стремительно возрастало. Существенным социальным новшеством 1950 года был закон, гарантировавший частным школам государственные субсидии и одновременно усиливший государственный контроль над такими школами. Эта перемена позволила в ответ на растущий интерес населения к получению образования открывать новые и новые частные школы, опасность разорения которых была минимизирована благодаря государственному финансированию.

В первые годы существования независимой Финляндии обучение в частных школах было сравнительно формальным. Оно было сосредоточенно на учителях и уделяло моральному развитию больше внимания, чем когнитивному. Хотя принципы общего блага и цельного развития всех и каждого и получили известность в Финляндии уже в середине тридцатых годов, они не оказывали большого влияния на школьное образование (Koskenniemi, 1944). Традиционная модель изменилась в период с 1945 по 1970 год, когда возобладали три идеи:

• структура системы образования должна обеспечивать доступ к более качественному и более высокому образованию для всех;

• форма и содержание школьных программ должны быть сосредоточены на развитии цельной личности каждого учащегося;

• подготовку учителей следует модернизировать, исходя из нужд, связанных с вышеназванными переменами.

Финская мечта о будущем строилась на знаниях и умениях, и

образование рассматривалось как фундамент для построения этого будущего (Aho et al., 2006).

Подобно структуре шведской экономики десятых годов XX века, структура финской экономики пятидесятых имела переходный характер. Важнейшие отрасли переключались с сельского хозяйства и малого бизнеса на промышленное производство. Кроме того, новая политическая среда стимулировала активность представителей рабочего класса, настаивавших на том, чтобы их дети получили возможность пользоваться плодами распространения государственного образования. В результате после войны при обсуждении политики в области образования вновь оказалась востребованной модель общедоступных общеобразовательных школ и единой школьной программы, впервые предложенная в двадцатых годах. Было ясно, что для признания полноценным членом сообщества демократических стран Запада с рыночной экономикой Финляндии требуется более образованное население. Это была серьезная задача для всей страны.

Путь к всеобщему базовому образованию

Первые два десятилетия после Второй мировой войны в политическом плане были для Финляндии неспокойным периодом. В результате первых послевоенных выборов 1944 года в большую политику вернулась Коммунистическая партия, провозгласившая реформы образования одной из главных своих стратегий, направленных на построение в Финляндии социалистического общества. В результате выборов 1948 года приблизительно равное число мест в финском парламенте получили три партии: Социал-демократическая (50 мест), Аграрный союз — будущая Партия центра (49 мест) и Коммунистическая партия (49 мест). Началась реорганизация финского общества. Необходимым условием реформ был политический консенсус по многим вопросам, в том числе по вопросу обновления финской системы образования. В пятидесятых годах возросла популярность консервативной партии «Национальная коалиция», ставшей четвертой политической силой, с которой приходилось считаться в ходе парламентских переговоров. В подготовке фундамента для общеобразовательных базовых школ для всех финнов, создание которых началось в 1970 году, особенно важную роль сыграли политические комиссии по образованию.

Особого упоминания заслуживают три такие комиссии. Комиссия по программе начальной школы была учреждена правительством в июне 1945 года. Ее возглавил профессор Матти Коскенниеми (1908–2001), незадолго до того написавший важную книгу о методах обучения в начальной школе (Koskenniemi, 1944). Благодаря его влиянию основное внимание в финских школьных программах сместилось с учебных планов (обозначаемых немецким термином Lehrplan) на описание целей образования, учебного процесса и способов оценивания достижений учащихся. Этой комиссией были подготовлены первые реформы, модернизировавшие финские школьные программы в соответствии с международными стандартами. Отголоски этих реформ по-прежнему ощущаются в современных представлениях о том, какими должны быть шкальные программы.

По ряду причин эта комиссия сыграла ключевую роль в истории финского образования. Во-первых, ее члены уделяли особое внимание формулировке новых целей образования, тем самым отходя от прижившейся в Финляндии немецкой педагогической традиции. Эта комиссия выдвинула идею, согласно которой главной задачей школы должно стать такое

образование, которое позволит учащимся осознавать себя как цельные личности, искренне стремящиеся к дальнейшему обучению. Соответствующие этой задаче материалы учебных программ были разделены на пять междисциплинарных тем, систему которых впоследствии, в 1970 году, использовала Комиссия по программам общеобразовательных школ.

Во-вторых, в основу реформ школьной программы были положены результаты экспериментальных исследований, проведенных в 300 школах и задействовавших около тысячи учителей. Это опыт сделал исследования неотъемлемой частью выработки политики в области образования. В-третьих, по двум вышеназванным причинам качество работы комиссии было признано исключительно высоким. Заключительный доклад комиссии, опубликованный в 1952 году, ценен тем, что содержит упорядоченные формулировки целей образования и отличается широким подходом, сосредоточенным на детях, модернизированной формой подачи материала, богатством содержания и особым вниманием, уделяемым социальной сплоченности как одной из главных целей образования. Год публикации этого доклада был отмечен важными вехами послевоенной истории Финляндии: именно в 1952 году в Хельсинки проводилась летняя Олимпиада, «мисс Финляндия» Арми Куусела победила в первом в истории конкурсе «Мисс Вселенная», и были полностью выплачены немалые репарации Советскому Союзу. В число таких вех уместно включить и новую программу для финских начальных школ, соответствовавшую международным стандартам и проложившую дорогу проявившимся полвека спустя успехам финской системы образования.

Другая из важнейших комиссий — Комиссия по системе образования — приступила к работе в 1946 году. В ее задачи входила выработка правил обязательного обучения и общих принципов, по которым должны были определяться связи между разными частями системы образования. В комиссию вошли представители всех ведущих политических партий того времени, а возглавил ее генеральный директор Национального комитета образования Юрьё Рууту — сторонник Коммунистической партии Финляндии. Меньше чем через два года после начала работы комиссия предложила положить в основу финской системы образования обязательную восьмилетнюю базовую школу, общую для всех детей, независимо от их социально-экономического положения. Комиссия рекомендовала избегать поощрения преимущественного изучения «академических» предметов более способными школьниками и «профессиональных» предметов

школьниками, предпочитающими осваивать навыки физического труда, как было принято в тогдашней параллельной системе образования.

Вместе с тем данная комиссия сохранила стандарт, в соответствии с которым старшая средняя школа (гимназия) была доступна только тем школьникам, кто в ходе получения базового образования изучал иностранные языки, причем гимназия оставалась единственным путем к высшему образованию. Выработанная комиссией концепция общеобразовательных школ была отчетливо сформулирована, но так и не была реализована в связи с суровой критикой со стороны университетов и Профсоюза учителей классических школ. Однако предложения комиссии стимулировали в финском обществе дальнейшее обсуждение социальной справедливости и равенства образовательных возможностей — принципов, реализованных два десятилетия спустя и закрепленных в качестве основ финской политики в области образования.

Развитие разных отраслей образования продолжилось и в пятидесятых годах. Послевоенный всплеск рождаемости привел к резкому повышению числа школ. Были приняты новые законы, согласно которым обязательное образование должно было включать 6 лет начальной школы и 2 года гражданской школы для тех, кто не переходил после начальной школы в классическую. Новые школьные программы, введенные в 1952 году, начали менять работу и жизнь школ. Профессиональное обучение вошло в состав системы образования. Финская мечта об общих школах для всех была жива, но на практике по-прежнему сохранялись параллельные шкальные структуры. В связи с этим в 1956 году была организована третья из важнейших комиссий — Комиссия по программе развития школ, задача которой состояла в объединении финской системы образования и реформировании различных отраслей этой системы для обеспечения их согласованной работы. Создание этой комиссии, которую возглавил социал-демократ Рейно Хенрик Ойттинен, генеральный директор Национального комитета образования, было еще одним шагом на пути к осуществлению большой мечты о финском образовании.

В основу работы этой комиссии был положен беспрецедентный анализ политики, проводившейся в разных странах в области образования. Особенно важным было сделанное комиссией наблюдение, что политика в области образования, проводившаяся в то время в разных североевропейских странах, была во многом сходной. Главной темой обсуждаемых комиссией стратегий стало стремление к

равенству образовательных возможностей (приоритетное направление английских и американских реформ образования того времени). Период с 1956 по 1959 год, в течение которого эта комиссия, имевшая широкую политическую базу, заседала почти 200 раз, был особенно бурным периодом истории, отмеченным мировым экономическим кризисом, напряженными политическими конфликтами, как внутренними, так и с Советским Союзом, и запуском первого советского спутника, вскоре сказавшимся на реформировании образования в разных странах мира. Тем не менее, комиссия сохранилась, и ее работа стала краеугольным камнем финских реформ образования.

Комиссия по программе развития школ опубликовала свои рекомендации летом 1959 года. В них предлагалось положить в основу обязательного образования в Финляндии девятилетнюю муниципальную общеобразовательную школу, образование в которой имело бы следующую структуру:

• первые четыре класса общие для всех учащихся;

• пятый и шестой классы составляют промежуточную школу, где учащиеся могут выбрать углубленное изучение либо практических предметов, либо иностранных языков;

• классы с седьмого по девятый включают три потока: профессиональный (ориентированный на изучение практических предметов), «обычный» (с одним иностранным языком) и продвинутый (с двумя иностранными языками).

Комиссия не смогла прийти к консенсусу относительно данного устройства общеобразовательной школы. Более того, даже по поводу основных принципов политики в области образования между членами комиссии сохранились серьезные разногласия. И все же предложенная комиссией система должна была обеспечить постепенное слияние частных классических школ с государственными гражданскими с образованием новой муниципальной структуры и сократить роль частных школ. Кроме того, работа комиссии послужила стимулом для глубоких и важных споров финской общественности о главных ценностях образования. Основной вопрос состоял в том, возможно ли в принципе обучать всех детей похожим образом, ставя перед ними похожие образовательные цели. Мнения по этому вопросу разделились и нередко различались даже среди членов одной семьи. Учителя младших классов обычно полагали, что все школьники могут обучаться одинаково хорошо, университетские преподаватели сомневались в этом, а среди политиков не было единого мнения. В то время перед Финляндией стояла актуальная задача как политического, так и экономического продвижения на мировой арене, и у политиков не оставалось иного выхода, кроме

как принять концепцию, согласно которой каждый учащийся (получив соответствующие возможности и поддержку) может освоить иностранные языки и перейти на более высокие уровни образования. Концепция, которую многим политикам оказалось сложнее принять, состояла в том, что само устройство системы образования того времени, поддерживавшее и даже усугублявшее неравноправие, в долгосрочной перспективе было не в состоянии обеспечить построение в Финляндии экономики, основанной на знаниях. На рис. 1.1 показаны особенности работавшей в Финляндии до начала семидесятых системы параллельного обучения, предполагавшей разделение учащихся начиная с 11- или 12-летнего возраста на два отдельных потока. Возможности перехода из одного потока в другой после того, как учащийся определялся с выбором одного из них, практически не было.

Рис. 1.1. Структура финской системы образования до 1970 г.

Предложения, сформулированные в 1959 году Комиссией по программе развития школ, были доработаны в начале шестидесятых Национальным комитетом образования и 22 ноября 1963 года наконец поступили на рассмотрение в парламент.

Вызванные этим проектом дебаты оказались весьма напряженными. Некоторые парламентарии предсказывали, что в случае утверждения концепции единой общей системы государственных школ Финляндию ждет мрачное будущее: снижение уровня знаний, бесполезная трата имеющихся талантов и отставание страны в международном экономическом соревновании. Однако в ходе окончательного голосования предложенная новая система школьного образования получила поддержку парламента при 123 голосах за и 68 против. Празднованию рождения новой финской школы помешало сделанное спикером парламента объявление: всего за несколько минут до голосования в Далласе был убит президент США Джон Кеннеди.

Было бы несправедливо утверждать, что финская система общеобразовательных школ (peniskoulu), которую нередко называют структурной основой прославленного современного финского образования, обязана своим появлением исключительно политикам и властям. В процессе разработки новой школьной системы приняли участие и многие другие люди, в том числе работники школ и сотрудники университетов. Особенно важную роль сыграли некоторые институты гражданского общества. В задачи данной главы не входит более глубокий анализ влияния каждой из таких групп на финские реформы образования. Но в качестве хорошего примера участия гражданского общества в развитии политики в области образования можно привести роль Финской ассоциации учителей младших классов. Эта ассоциация еще в 1946 году поддержала идею создания единой системы базовых школ. В середине пятидесятых она опубликовала собственную программу развития образования, которая сопровождалась подробными, хорошо обоснованными предложениями по созданию такой системы. Необычным в предлагаемой программе было то, что, в отличие от предложений профсоюзных учительских объединений, она была прогрессивной и ориентированной на будущее. Внутри ассоциации, в которой состояли почти 90 % всех финских учителей младших классов, данная программа получила широкую поддержку. Ее подготовка заняла 5 лет и послужила стимулом для общенациональных обсуждений, внимание которых отчетливо сосредоточилось на необходимости стремления к равенству и социальной справедливости в финском обществе путем создания более справедливой системы образования. Возможно, самым важным было даже не это, а то, что публикация подготовленной учительской ассоциацией программы явственно свидетельствовала о готовности школ и учителей к радикальным

переменам.

В 1955–1956 годах в финские классические школы поступили около 34 тысяч учащихся. Спустя 5 лет число поступивших в такие школы достигло уже 215 тысяч, после чего продолжало стремительно возрастать, достигнув 270 тысяч в 1965 году и 324 тысяч в 1970 году (Aho et al., 2006). Старая школьная система трещала по швам: родители требовали для своих детей более качественного и общедоступного базового образования в надежде обеспечить им лучшую жизнь. Это общественное давление привело к появлению в политике в области образования нового направления, касающегося личного потенциала развития каждого человека. В то время исследователи утверждали, что личные способности и интеллект отдельной личности всегда достигают уровня, требуемого обществом, и система образования лишь отражает эти пределы или потребности.

Рождение новой школы

Новый законопроект, принятый в 1966 году, и общенациональная школьная программа, одобренная в 1970-м, были подготовлены во второй половине шестидесятых годов. Господствовавшие в то время настроения в области социальной политики привели к принятию всеми слоями финского общества ценностей равенства и социальной справедливости. Выдающийся финский политолог профессор Пекка Кууси утверждает, что затраты, предполагаемые стремлением к идеалу общества всеобщего благосостояния, стали восприниматься не как цена, которую требуется платить за поддержание индустриального общества, а как инвестиции в повышение его производительности (Kuusi, 1961). К 1972 году новая система общеобразовательных школ была готова к внедрению. Согласно принятому плану волна реформ должна была начаться с северных районов Финляндии и к 1978 году достичь южных городских областей.

Фундаментальное убеждение, связанное со старой структурой, состояло в том, что *не каждого можно всему научить.* Иными словами, предполагалось, что таланты, касающиеся способности к обучению, распределены в обществе неравномерно. В частности, Финляндии достигли отголоски так называемого «доклада Коулмана» (Coleman et al., 1966), поддерживавшего представление о том, что базовые склонности и особенности характера определяются в семье и не испытывают существенного влияния школьного образования. Важная особенность новой базовой школы состояла в том, что в ней эти представления были отброшены, и была предпринята попытка построить общество большей социальной справедливости с более высоким уровнем образования для всех.

Главный принцип peniskoulu, как показано на рис. 1.2, состоял в слиянии имеющихся классических, гражданских и начальных школ в систему девятилетних общеобразовательных муниципальных школ.

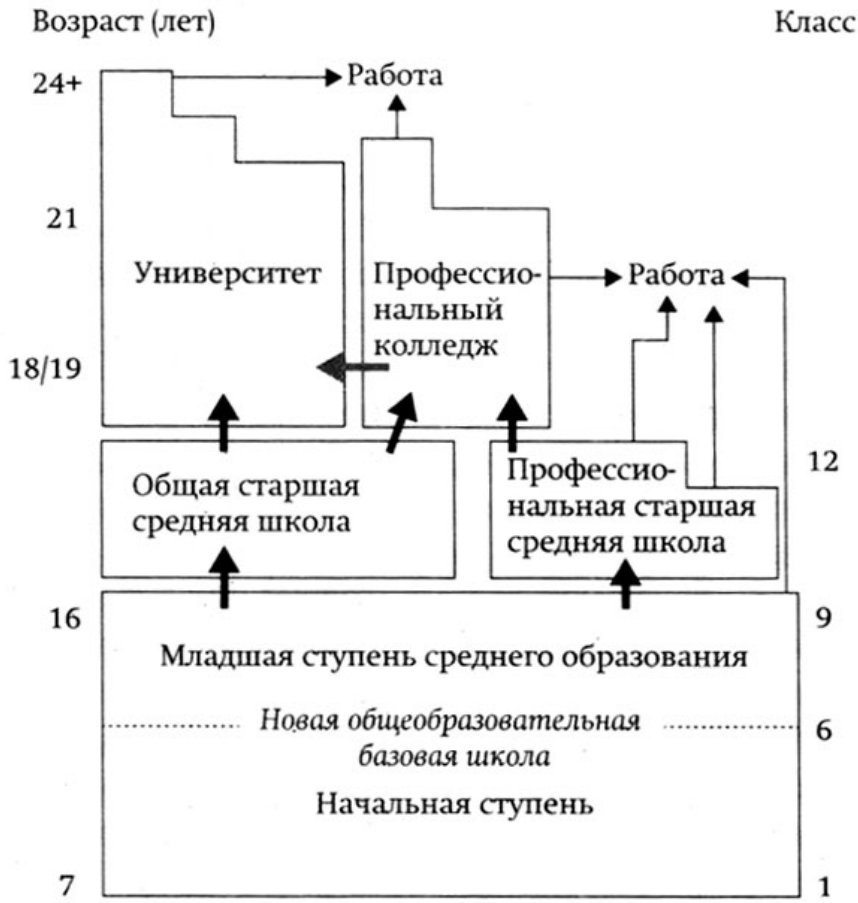


Рис. 1.2. Структура финской системы образования после 1970 г.

Это означало, что должно было прекратиться распределение учащихся, получивших четырехлетнее начальное образование, по двум потокам: в классические и в гражданские школы. Все учащиеся, независимо от их местожительства, социально-экономического положения и интересов, должны были обучаться в одних и тех же девятилетних базовых школах, управляемых местными органами образования. Это нововведение было революционным, хотя, как уже отмечалось, идея, положенная в его основу, была не нова. Критики новой системы настаивали на том, что невозможно ожидать одинаковых успехов в образовании от детей, растущих в разных социальных и интеллектуальных условиях. Противники реформы утверждали, что она подвергает риску все будущее Финляндии как развитой индустриальной страны, потому что общие достижения в области образования снизятся в соответствии с уровнем менее способных учеников.

Как и планировалось, волна внедрения новых школ началась в северной части Финляндии в 1972 году. Содержание, устройство и темп школьного образования по всей стране вскоре стали определяться «Национальной программой для общеобразовательных школ». Структура всех таких школ была похожей, но «Национальная программа» давала школам инструменты, позволявшие по-разному обучать школьников с разными способностями и личными особенностями. Например, преподавание иностранных языков и математики было построено по схеме, дающей учащимся классов с седьмого по девятый возможность выбирать один из трех уровней: базовый, средний или продвинутый. Учебный план базовой программы обучения соответствовал тому, что ранее предлагалось в гражданских школах, а продвинутая программа соответствовала программе старых классических школ. Основанием для такого разделения учебных планов было то, что изучение иностранных языков теперь требовалось от всех и обучение языкам школьников из разных групп было возможно лишь по разным программам. Последние южные общины перешли на новую систему общеобразовательных школ в 1979 году. В конечном итоге, в 1985 году группировка по способностям по всем школьным предметам была отменена. С тех пор все финские школьники обучаются по одним и тем же программам и учебными планам.

Реформа общеобразовательных школ привела к развитию трех особенностей финской системы образования, впоследствии позволивших сделать эту систему исключительно эффективной. Во-первых, объединение различных школьников часто с очень разными жизненными обстоятельствами и устремлениями в одних и тех же классах и школах требовало принципиально нового подхода к преподаванию и обучению. Принцип равенства возможностей предполагал, что все учащиеся должны получить достойный шанс преуспеть в учебе и увлечься ей. С самого начала было ясно, что обучение школьников с особыми потребностями будет успешным лишь в том случае, если их затруднения и индивидуальные недостатки будут вовремя установлены и без промедления преодолены. Коррекционное образование быстро стало неотъемлемой частью школьных программ, и вскоре во всех общинах и шкалах работали специалисты, обученные помогать учащимся с особыми потребностями. Подробнее коррекционное образование обсуждается в следующей главе.

Во-вторых, обязательной частью программ всех общеобразовательных школ стали занятия по профессиональной ориентации. Предполагалось, что если все учащиеся будут оставаться в одной и той же школе вплоть до окончания

обязательного этапа школьного образования, им потребуются систематические консультации по поводу возможностей, которые откроются им по окончании базовой школы. Задача профориентации состояла в том, чтобы минимизировать для школьников вероятность неудачного выбора в отношении их будущего. Перед выпускниками общеобразовательных школ открывались три принципиальные возможности: продолжить обучение в общей старшей средней школе, пойти в профессиональную школу или сразу устроиться на работу. В рамках каждой из разновидностей старшей ступени среднего образования можно было выбрать несколько вариантов обучения. Профориентация и консультации по выбору профессии вскоре стали краеугольным камнем как младшей, так и старшей ступени среднего образования и называются в числе важнейших факторов, объясняющих отмечаемую в Финляндии низкую частоту неудовлетворительных оценок и случаев незавершения базового образования (Välijärvi, Sahlberg, 2008). Кроме того, профориентация успешно выполняет функцию моста между школьным образованием и профессиональной средой. Общая программа по профориентации предполагает, что каждый учащийся общеобразовательной школы должен провести две недели на том или ином выбранном им самим рабочем месте.

В-третьих, новые общеобразовательные школы потребовали от учителей, преподававших ранее в очень разных учебных заведениях, а именно в ориентированных на науку классических и ориентированных на профессиональную подготовку гражданских школах, работать в одних и тех же школах с учащимися, обладающими самыми разными способностями. Как полагает профессор Йоуни Вялиярви, реформа общеобразовательных школ означала не только организационные перемены, но и новую философию школьного образования (Välijärvi et al., 2007; Hautamäki et al., 2008). Эта философия предполагала, в частности, что все школьники способны учиться, если предоставить им соответствующие возможности и поддержку, что одна из важных целей образования состоит в том, чтобы разобраться в человеческом разнообразии и использовать его во благо обучения, и что школы должны функционировать как демократические государства в миниатюре, на чем Джон Дьюи настаивал еще несколькими десятилетиями ранее. Поэтому новые общеобразовательные школы требовали от всех учителей использования альтернативных методов преподавания, создания различной среды обучения, подходящей для разных учеников, и восприятия профессии учителя как высокого призвания. Эти требования, предъявляемые к учителям, привели к масштабной

реформе подготовки учителей, осуществленной в 1979 году, когда был принят новый закон, делавший упор на повышение квалификации и использование исследовательских методов как основы педагогического образования (что подробно обсуждается в третьей главе).

Другим конкретным следствием появления peruskoulu стало стремительное распространение старшей ступени среднего образования. Родители ожидали от своих детей, что они будут продолжать обучение, и сами юные финны надеялись достичь более высоких уровней саморазвития. Давайте рассмотрим, как старшая ступень среднего образования обеспечила пути развития человеческого капитала Финляндии.

Что такое финский национальный консенсус?

Принципиальное решение о реформе общеобразовательных школ было принято финским парламентом в ноябре 1963 года. Это решение не было единогласным: основу проголосовавшего за него большинства составили Аграрный союз и левые партии. Их общее решение (быть может, самый важный консенсус в истории финского образования) не было бы принято без поддержки Аграрного союза и широкого общенационального консенсуса по вопросу об общем благе.

Аграрный союз долгое время противостоял идее системы общеобразовательных школ. Представители молодежного крыла этой партии понимали, что реструктуризация финской экономики и связанная с ней урбанизация требовали развития существовавшей в то время старомодной системы образования. Особенно важно было обеспечить доступ к хорошему образованию в сельских районах Финляндии, страдавших от активной миграции в города и в Швецию. Возникает интересный вопрос: почему Аграрный союз поддержал реформу, основанную на идее обязательных общеобразовательных школ для всех? Новое поколение политиков, близких к Ассоциации учителей младших классов, пришло к убеждению, что перед всеми детьми можно поставить похожие цели обучения и учить их в одних и тех же школах. Президент Финляндии и бывший член Аграрного союза Урхо Кекконен был одним из тех, кто

поддержал эту реформу.

Мечта об общей государственной школе для всех финнов возникла еще в шестидесятых годах XIX века, когда были учреждены финские народные школы. Процесс, который привел к принятому парламентом в 1963 году решению, был сугубо политическим. Он обеспечил поддержку реформы общеобразовательных школ со стороны финской политической элиты. Политическая поддержка этой реформы была важна потому, что позволила быстро проводить ее в жизнь, не сталкиваясь с противодействием новых правительств. Так был заложен фундамент устойчивой политики в области образования. Этот принцип национального консенсуса сохранялся на протяжении прошедших десятилетий и сохраняется до наших дней.

Проведение реформы общеобразовательных школ потребовало и ряда других политических компромиссов. Профессор Паули Кеттунен говорит, что североевропейская модель государства всеобщего благосостояния строится на трех политических идеалах: наследии освобожденных крестьян, капиталистическом духе и социалистической утопии. Равенство, производительность и солидарность, базовые принципы этих трех идеалов, слились, образовав консенсус, и взаимно обогатились. На мой взгляд, именно к этому консенсусу и восходят корни того прочного фундамента, на котором строится финская политика в области образования.

Эркки Ахо, генеральный директор Финского национального комитета образования в 1973–1991 гг.

Расширение старшей ступени среднего образования

Общая старшая средняя школа имела традиционное для школы устройство вплоть до 1985 года, когда новый Акт об общем старшем среднем образовании отменил старую систему и ввел модульную структуру учебных программ. Вместо двух полугодий были введены пять или шесть периодов учебного года, в зависимости от планирования процесса обучения конкретной школой. Это означало, что преподавание и обучение разделялось на шести- или семинедельные периоды, в течение которых учащиеся должны полностью проходить выбранные ими курсы. Данное нововведение позволило шкалам перестроить расписания занятий, что, в свою очередь, повлияло на планирование учебных программ на местах, теперь дававшее школам больше свободы в распределении уроков по таким периодам (Välijärvi, 2004). Следующим этапом развития старших средних школ была проведенная в середине девяностых замена обычной системы классов на бесклассовое устройство. Это устройство не основано на строго закрепленных классах и параллелях (ранее называвшихся классами с десятого по двенадцатый). Учащиеся получили больше возможностей выбора при планировании своих занятий, касающегося как содержания, так и порядка курсов. Новая схема учебной программы уделяла больше внимания умственному развитию школьников и давала школам возможность наилучшим образом использовать свои сильные стороны и сильные стороны местной общины. Хотя теперь учащиеся получили больше свободы в планировании и выборе курсов, все они по-прежнему должны осваивать хотя бы основы 18 обязательных предметов и успешно проходить не менее 75 курсов, каждый из которых включает 38 уроков. Около двух третей из этих курсов обязательны, а остальные, оценки за которые тоже войдут в аттестат о законченном общем среднем образовании, школьники выбирают сами. Большинство школьников выходят за рамки минимального числа таких курсов и учатся больше, обычно проходя от 80 до 90 курсов.

Два дополнительных важных фактора, влияющих на характер преподавания и обучения в общих старших средних школах, касаются оценивания достижений учащихся и эффективности отдельных школ. Учителя оценивают достижения каждого школьника в конце каждого шести- или семинедельного периода. Это означает, что учащиеся получают оценки по каждому

предмету пять или шесть раз за учебный год. Национальный выпускной экзамен, который учащиеся сдают по успешном прохождении всех требуемых курсов, представляет собой исключительно важную внешнюю проверь и поэтому оказывает заметное влияние на учебную программу и преподавание. Финские учителя и директора школ нередко критикуют этот экзамен за то, что он приводит к «натаскиванию» школьников, требует сужения программы и вызывает стресс как у учеников, так и у учителей.

Как бывший учитель математики и физики, я не могу с этим не согласиться.

Профессиональное старшее среднее образование тоже подверглось существенному реформированию, чтобы лучше соответствовать новой экономической и политической ситуации. Структура, учебные программы и методы профессионального образования были обновлены, чтобы отражать потребности экономики, основанной на знаниях, и обеспечивать подготовку работников, обладающих должными квалификацией и навыками. Одна из ключевых задач проводившейся в Финляндии политики состояла в том, чтобы повысить привлекательность профессионального среднего образования старшей ступени (Ministry of Education, 2004). В настоящее время более 40 % учащихся новых старших средних школ начинают этот этап обучения именно в профессиональных школах.

Структура профессионального образования была упрощена, и теперь для получения аттестата о законченном среднем профессиональном образовании по любой специальности требуется 120 зачетных единиц, что соответствует трехлетнему очному обучению. Четверть учебного времени выделена под общие или необязательные курсы. Число специальностей было сокращено с 600 с лишним до 52, а число связанных с ними учебных программ — до 113.

У учащихся профессиональных школ есть принципиальная возможность тоже сдавать национальный выпускной экзамен, хотя лишь очень немногие из них решают это делать. Кроме того, от руководства системы старших средних школ требуется поощрение возможности перехода между школами разного типа, что позволяет учащимся профессиональных шкал проходить те или иные курсы в общих средних школах, а учащимся общих школ — в профессиональных, если они желают включить курсы других школ в свой учебный план.

Учебные программы и учебные планы профессиональных школ были переработаны, чтобы соответствовать другим переменам в старшей ступени среднего образования, особенно введению

модульной структуры, а также потребностям рынка труда экономики, основанной на знаниях. Новые программы были разработаны с учетом баланса потребностей в общих знаниях и умениях и в особой профессиональной квалификации, требуемых каждой профессиональной специальностью. Оценивание полученных учащимися профессиональных знаний и навыков осуществляется совместно тремя заинтересованными сторонами: школами, работодателями и представителями работников соответствующей сферы.

Методы обучения в профессиональных средних школах менялись постепенно. В настоящее время по меньшей мере одна шестая учебного времени должна тратиться на обучение на рабочем месте, составляющее неотъемлемую часть учебных программ. Обычная практика старшего среднего образования стала включать альтернативные занятия на производстве, ученичество и виртуальное обучение. Зависящая от результатов часть финансирования профессиональных школ предполагает выделение школам средств, достигающих 6 % основного финансирования, на повышение квалификации преподавателей. Школы чем дальше, тем больше вкладывают эти средства в повышение педагогических знаний и умений своих сотрудников. На удачность выбора учащихся в критический период перехода на старшую ступень среднего образования, судя по всему, влияют два важнейших фактора. Первый состоит в том, что, переходя на эту ступень, финские школьники не имеют опыта прохождения ключевых стандартных тестов, в отличие от их ровесников из многих других стран, где подобное тестирование стало непременным элементом шкальной жизни. В ходе сравнительного исследования опыта учителей, работающих при разных режимах оценивания, мы пришли к заключению, что, «по мнению некоторых учителей, давление жестко структурированной модели обучения и внешнего тестирования достижений учащихся имеет серьезные последствия» (Berry, Sahlberg, 2006). К числу таких последствий относятся избегание рисков, скука и страх. Кроме того, результаты нашего исследования указывают на то, что в Финляндии большинство учителей младшей ступени среднего образования видят свою цель в том, чтобы помогать школьникам учиться, а не учить их успешно проходить тесты. Результаты исследований Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) подтверждают этот вывод, свидетельствуя о том, что при изучении математики финские школьники испытывают меньше страха, чем их ровесники из других стран (Kupari, Välijärvi, 2005).

Второй важнейший фактор, способствующий успешному

переходу на старшую ступень среднего образования, состоит в том, что выпускники общеобразовательных школ хорошо подготовлены к выбору дальнейшего, необязательного этапа обучения благодаря консультациям и занятиям по профориентации, широко представленным в базовой школе. В течение трехлетнего обучения на младшей ступени среднего образования на такие занятия каждому школьнику выделяется по 2 часа в неделю. Тем самым снижается риск того, что, выбирая путь дальнейшего обучения, школьники будут недостаточно осведомлены об имеющихся у них возможностях. Кроме того, эта система помогает школьникам тратить больше усилий на изучение тех предметов, которые особенно важны для предполагаемого пути их обучения в старшей средней шкале.

Сегодня финские школьники достигают этапа перехода с младшей на старшую ступень среднего образования с более адекватным набором знаний, умений и представлений, чем школьники прошлых лет. Проведенные реформы старшего среднего образования оказали принципиальное влияние на устройство шкальной системы, особенно в том, что касается преподавания и обучения. Традиционное устройство школ, основанное на изложении материала и опросе учеников, группировке по возрастам, фиксированных расписаниях занятий и преобладании сидячей работы в классах, постепенно трансформировалось в новую, более гибкую, более открытую и более интерактивную среду обучения, где первостепенное значение имеет активное участие школьников в собственном образовании. Тем самым структурные перемены на старшей ступени среднего образования и обогащение школ и учебных помещений альтернативными средствами и методами обучения способствуют продолжающемуся совершенствованию финской школьной системы.

Повышение уровня достижений учащихся

Реформа общеобразовательных школ привела к ряду явных последствий. С повышением числа выпускников этих школ повысился и спрос на старшее среднее образование. Каждый год около 95 % выпускников peruskoulu сразу же продолжают обучение в одной из двух разновидностей старших средних школ или поступают в дополнительный 10-й класс. Некоторые учащиеся, не продолжающие получение официального образования после окончания общеобразовательной школы, начинают заниматься по той или иной неофициальной образовательной программе, но впоследствии, уже взрослыми, возвращаются в систему официального образования. На рис. 1.3 показан выбор, который делали в период с 2000 по 2009 год выпускники peruskoulu, чьи возможности включали общее или профессиональное образование, дополнительный 10-й класс[8] и выход из официальной системы образования.

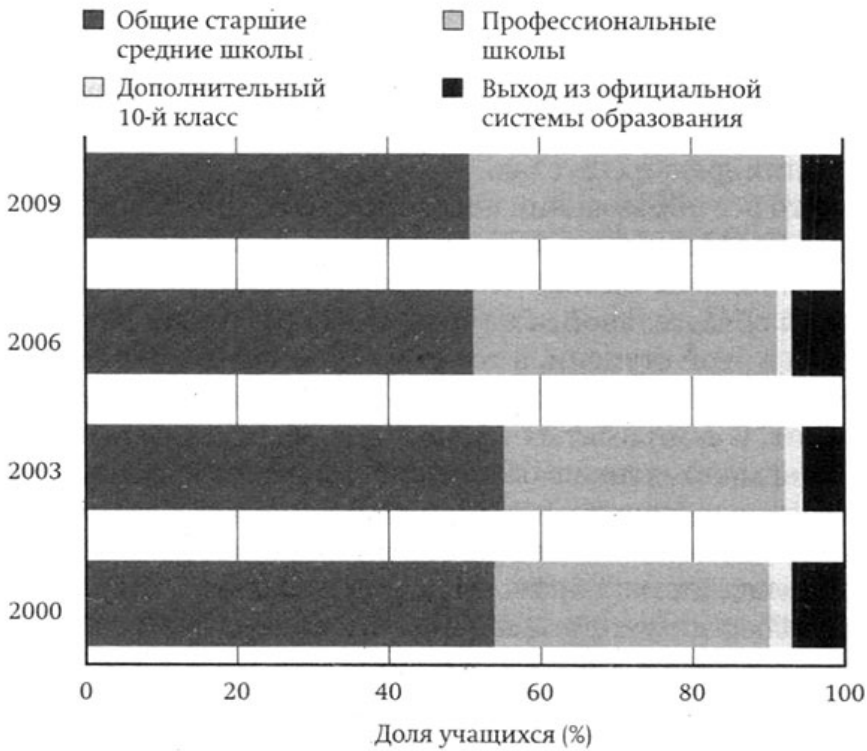


Рис. 1.3. Дальнейшая судьба выпускников обязательных общеобразовательных школ в Финляндии в разные годы периода с 2000 по 2009 г. *Источник:* Statistics Finland (a).

Для многих школьников наиболее привлекательной альтернативой стало профессиональное образование — благодаря более общей ориентации новых учебных программ, а также благодаря большему выбору возможностей получения высшего образования, обеспечиваемому аттестатом профессиональной школы.

Как показано на рис. 1.3, в 2009 году 94,5 % получивших обязательное базовое образование сразу же продолжили обучение на старшей ступени среднего образования или поступили в дополнительный 10-й класс peruskoulu. Доли школьников, поступивших в тот год в общие и профессиональные старшие средние школы, составили соответственно 50,6 и 41,9 %.

По абсолютному числу учащихся 2009/2010 учебный год был первым, когда в профессиональные школы поступило больше учеников, чем в общие старшие средние школы (общее число учащихся профессиональных школ включает не только выпускников peruskoulu, но и тех, кто поступает в эти школы в возрасте старше 16 лет). Около 5,5 % выпускников девятого класса базовых школ (то есть около 3,5 тысячи человек) в тот год не стали продолжать обучение ни на старшей ступени среднего образования, ни в дополнительном 10-м классе peruskoulu. Некоторые из этих выпускников приступили к обучению по другим образовательным программам, следующим за обязательным этапом, овладевая каким-либо искусством, ремеслом или одной из форм ручного труда. Вместе с тем, несмотря на общие успехи, сравнительно большое число учащихся выпадает из системы образования, что считается одной из главных проблем, стоящих сегодня перед финской образовательной системой.

Добровольный дополнительный 10-й класс peruskoulu оказался подходящим вариантом для некоторых юных финнов, хотя число поступающих в этот класс имеет тенденцию к сокращению. Из 1800 учащихся, окончивших дополнительный класс в 2003 году, 83 % продолжили обучение в общей или профессиональной школе (соответственно 35 и 48 %). Из числа учащихся, поступающих в 10-й класс, меньше 2 % выбывают из школ в течение учебного года. Предусмотренная принятой в настоящее время политикой цель сокращения до 2,5 % доли выпускников базовой школы, сразу не продолжающих обучение на старшей ступени среднего образования, амбициозна и требует систематических мер как со стороны руководства органов образования, так и со стороны школ. В соответствии с этой политикой добровольный 10-й класс должен стать доступным большему числу учащихся, которым он может принести пользу,

консультации и занятия по профориентации должны предоставляться всем школьникам, а развитие соответствующих методов обучения должно продолжиться как в базовых школах, так и в старших средних школах.

Примечательно, что все образование после девятилетней базовой школы в Финляндии необязательно. Финская политика в области образования сосредоточилась не на том, чтобы сделать старшую ступень среднего образования обязательной, а на том, чтобы развивать равные возможности участия в этой ступени, в то же время принимая меры для поощрения выпускников обязательной школы к продолжению обучения в системе образования. С семидесятых годов, когда были созданы общеобразовательные школы, политика в области образования преследовала цель обеспечения всем выпускникам этих школ мест в образовательных учреждениях следующих, необязательных ступеней (Aho et al., 2006).

В настоящее время большинство общих и профессиональных старших средних школ подчиняются муниципальной (а иногда и региональной) администрации, так что политика предоставления услуг необязательного образования и доступа к ним определяется прежде всего муниципальными властями. Однако это не означает, что местные власти обладают полной свободой: учебные программы, профессиональные требования, предъявляемые к учителям и к педагогической среде в целом, по всей стране довольно однородны, что позволяет говорить о единой культуре школьного образования в Финляндии.

В связи с необязательным характером старшей ступени среднего образования одним из важных индикаторов его качества и эффективности может служить доля учащихся, успешно завершающих обучение на этой ступени.

С 1999 года в рамках введенной недавно системы учета эффективности образования государственные власти Финляндии проводили систематический сбор информации и анализировали данные по доле завершающих обучение на старшей ступени среднего образования. Если считать, что в идеале промежуток времени, требуемый для завершения общей или профессиональной старшей средней школы, составляет 3,5 года, то в этот предпочтительный период укладываются трое из каждых четырех учащихся. В таблице 1.1 показано, сколько учащихся в Финляндии выпали из систем старшего среднего и высшего образования, не завершив обучения, в 2007/2008 учебном году.

Таблица 1.1. Доля прекративших обучение от общего числа обучающихся в старших средних школах и высших учебных

заведениях Финляндии в 2007/2008 уч. году. *Источник:* Ministry of Education (2009).

Тип учебных заведений	Доля отчисленных, %
Общие старшие средние школы	2
Профессиональные школы	9,2
Политехнические колледжи	6,8
Университеты	4,8

На фоне других стран доли выпускников от числа поступивших в Финляндии сравнительно высоки. Лишь у 0,2 % каждой возрастной когорты не получается успешно завершить обучение в обязательной базовой школе. В 2008 году доля выпускников средних школ старшей ступени от числа поступивших составляла в Финляндии 93 %, в то время как в Канаде и США этот показатель был равен 76 и 77 % соответственно. Средняя доля выпускников школ этой ступени по странам ОЭСР составляет 80 % (OECD, 2010a).

Поскольку индивидуальные учебные планы в средних школах старшей ступени не привязаны к возрастным группам и классам, у некоторых учащихся обучение на этой ступени может занимать больше времени, чем у большинства. Некоторые же покидают эту систему, так и не получив аттестата о завершенном среднем образовании. Доля обучающихся, преждевременно покидающих школы, может служить еще одним показателем качества и эффективности среднего образования. По данным национальной статистики, приведенным в таблице 1.1, в последние годы доля обучающихся, ежегодно прекращающих обучение в общих старших средних школах, не переходя на какую-либо иную форму среднего образования старшей ступени, составляла около 2 % (Committe Report, 2005). Приблизительно такое же число учащихся переходят из общих в профессиональные школы, где и завершают получение образования на данной ступени. В профессиональных средних школах положение хуже. Например, в 2008 году почти 10 % учащихся школ этого типа прекратили обучение в них, и лишь 1,5 % продолжили обучение в каких-либо других учебных заведениях.

Доля выпадающих из финской системы формального образования постепенно снижается, и на старшей ступени среднего образования она существенно ниже, чем в большинстве других стран (Välijärvi, Sahlberg, 2008). В 2008/2009 учебном году около 6 % учащихся этой ступени прекратили обучение, не продолжив его сразу по какой-либо другой программе. Нужда в сокращении числа не справляющихся с обучением и выпадающих из системы образования обучающихся особенно велика в

профессиональных школах и политехнических колледжах. С целью поощрения продолжения обучения в начале нулевых годов для профессиональных старших средних школ была введена схема зависящего от результатов центрального государственного финансирования, которая к 2015 году должна распространиться на все средние школы старшей ступени. Эта схема предполагает большее финансирование в соответствии с определенным коэффициентом для тех учебных заведений, где доли учащихся, не завершающих обучение, снижаются, а доли выпускников повышаются. Хотя данный коэффициент влияет лишь на малую часть общего финансирования учебных заведений, он оказался достаточным стимулом для того, чтобы сосредоточить внимание учителей и руководства школ на мерах по совершенствованию методов своевременного распознавания и решения проблем, которые могут приводить к выпадению учащихся из системы образования, и на совершенствовании непосредственной поддержки обучения школьников и их общего благополучия в школах. Кроме того, успешное предотвращение выпадения учащихся из системы образования положительно сказывается на бюджете школ еще и потому, что их базовое финансирование зависит от числа обучающихся. Профессиональные школы особенно преуспели в поисках новых решений подобных проблем, предотвращая выпадение из системы образования учащихся, индивидуальный стиль обучения которых выигрывает от учебных программ, ориентированных преимущественно на практическую составляющую образования. Одним из популярных способов повышения привлекательности и значимости среднего образования для учащихся, рискующих прекратить обучение, стали практические занятия, в ходе которых школьники могут сами проектировать и строить опалубки.

Национальный выпускной экзамен

Школьники, успешно завершившие обучение по всем требуемым курсам общей старшей средней школы, имеют право сдавать финский национальный выпускной экзамен, состоящий из ряда испытаний. Организацией его проведения занимается Комитет национального выпускного экзамена, и во всех школах Финляндии он проводится одновременно. Выпускники профессиональных старших средних школ не сдают единый общенациональный экзамен, и форма и содержание выпускного экзамена в таких школах определяются самими школами. Учащиеся, успешно завершившие обучение на старшей ступени

среднего образования любого из двух ее направлений, могут претендовать на поступление в высшие учебные заведения, то есть в политехнические колледжи или университеты. Однако выпускники профессиональных школ составляют меньшую часть от общего числа поступающих в вузы.

Национальный выпускной экзамен по окончании средней школы впервые проводился в 1852 году, когда он одновременно играл роль вступительного экзамена в Хельсинкский университет. Учащиеся должны были продемонстрировать достаточно высокий уровень общих научных знаний и владение латынью. Сегодня задача национального выпускного экзамена состоит в том, чтобы выяснить, насколько хорошо учащиеся усвоили знания и умения, требуемые основной национальной учебной программой, и достигли ли они уровня зрелости, соответствующего целям общих старших средних школ. Учащиеся сдают этот экзамен не менее чем по четырем предметам. Успешная сдача национального выпускного экзамена, который проводится только в общих старших средних школах, дает выпускникам школ право на получение высшего образования.

Комитет национального выпускного экзамена отвечает за его проведение, за подготовку экзаменационных испытаний и за оценивание результатов. Министерство образования назначает председателя и членов комитета (числом около 40) после получения рекомендаций университетов и Национального комитета образования и консультаций с ними. Члены комитета представляют различные предметы, охватываемые национальным выпускным экзаменом. Около 330 ассоциированных членов комитета помогают ему в подготовке заданий. Технические мероприятия, такие как печать и распространение заданий, осуществляются секретариатом, в котором работают 22 сотрудника. Общая стоимость проведения этого экзамена составляет около 10 миллионов долларов США и полностью покрывается платой обучающихся (редкий пример расходов в финской системе образования, не покрываемых государственными источниками финансирования).

Национальный экзамен проводится во всех общих старших средних школах Финляндии дважды в год, весной и осенью, и представляет собой ключевую проверку в жизни учащихся. Экзаменуемые должны пройти все выбранные испытания не более чем за три периода проведения экзамена, то есть в течение полутора лет, но могут проходить все испытания и за один такой период. Экзамен сдается по меньшей мере по четырем предметам. Все экзаменуемые должны проходить испытание по родному языку и могут выбирать три других испытания из следующих

четырех областей: другой государственный язык (финский или шведский), иностранный язык, математика и общие предметы (гуманитарные и естественно-научные). Кроме того, экзаменуемый может проходить испытания по одному или нескольким дополнительным предметам. Все испытания письменные и в основном предполагают развернутые ответы на вопросы, а не выбор правильных вариантов ответа. На сдачу испытания по каждому предмету обычно отводится неограниченное время. Количество источников, на которые экзаменуемые должны ссылаться в своих ответах, становится чем дальше, тем больше. Начиная с 2015 года национальный выпускной экзамен будет проводиться на компьютерной основе.

Испытания по некоторым предметам имеют два уровня сложности, и экзаменуемые имеют возможность выбирать уровень сложности по своему усмотрению, независимо от соответствующих курсов, которые они проходили в старшей средней школе. Варианты продвинутого и обычного уровня имеются в испытании по математике, иностранным языкам и другому государственному языку. По крайней мере по одному из выбранных предметов экзаменуемый должен успешно пройти испытание продвинутого уровня. По общим предметам экзамен можно пересдавать дважды, по остальным — лишь единожды. Учащиеся, полностью сдавшие национальный выпускной экзамен, могут единожды попытаться пересдать его на лучшие оценки или могут пройти дополнительные испытания по предметам, которые они не выбирали при первой попытке. После успешного прохождения всех обязательных испытаний экзаменуемый получает соответствующий аттестат.

Учащиеся профессиональных школ вместо национального выпускного экзамена могут проходить испытания школьного уровня, позволяющие оценить их учебные достижения и освоенные навыки. Основная задача этих испытаний состоит в выработке учащимися, получившими разную квалификацию, положительной самооценки и осознания собственных успехов. Учащихся ранжируют как по их собственным оценкам, так и по результатам собеседований с учителями. Кроме того, инструкторы, обучавшие их на производстве, принимают участие в оценивании производственных навыков. Результаты обучения оцениваются по трехбалльной системе, от 1 («удовлетворительно») до 3 («отлично»). Учитывая, что для выпускников профессиональных старших средних школ нет общенационального выпускного экзамена, Национальный комитет образования издает рекомендации, обеспечивающие единство критериев оценивания, применяемых в разных школах.

В настоящее время активно обсуждается вопрос о том, как обеспечить одинаково высокое качество оценивания выпускников во всех профессиональных школах. Недавно парламентом был принят направленный на решение этой проблемы закон, согласно которому выпускные испытания должны включать не только результаты собеседований с учителями, но и результаты проверок прописанных в учебной программе профессиональных навыков, которые учащийся должен был освоить. Проверки таких навыков должны по возможности проводиться на производстве, в большинстве случаев во время периодов производственного обучения.

В оценивании должны принимать участие представители работодателей и работников. В зависимости от конкретной программы от учащегося может требоваться успешное прохождение от четырех до десяти таких проверок в течение всего периода обучения в профессиональной старшей средней школе.

Поколения периода перемен в образовании

Поскольку характер перемен, произошедших в финской системе образования, остается сравнительно малоизученным, уместно сформулировать ряд базовых положений, на которых будет строиться дальнейшее объяснение того, что и почему произошло в этой системе. В ее развитии после реформы общеобразовательных школ семидесятых годов можно выделить три фазы:

• переосмысление теоретических и методологических основ (восьмидесятые годы);

• совершенствование за счет налаживания связей внутри системы и саморегулирующихся перемен (девяностые годы) и

• повышение эффективности структур и управления ими (с 2000 г. по настоящее время).

Этот процесс проиллюстрирован на рис. 1.4.

Рис. 1.4. Три фазы перемен, происходивших в финской системе образования с начала 1980-х.

Каждая из перечисленных фаз связана со своей политикой и программой действий. К началу восьмидесятых завершились реформы, которые привели к созданию peruskoulu. После этого внимание сосредоточилось на концепциях знаний и обучения, составивших одну из основ философии peruskoulu. Вторая фаза возникла за счет либерализации руководства финскими образовательными учреждениями и характеризовалась саморегулирующимся налаживанием сетевых связей между школами и сотрудничества между работниками школ. Третья, текущая фаза была вызвана необходимостью повысить производительность государственного сектора экономики и ускорена публикацией первых результатов Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) в 2001 году, а затем экономическим кризисом 2008 года. В ходе этой фазы внимание было сосредоточено на том, чтобы

реформировать структуры системы образования и управление ими, не нарушая чувствительного равновесия между эффективностью системы образования и стремлением к дальнейшему повышению ее эффективности. Далее я опишу каждую из этих фаз более подробно.

Первая фаза: переосмысление теоретических и методологических основ (1980-е)

Результаты нескольких исследовательских и организационных проектов, запущенных в рамках новой системы общеобразовательных шкал в конце семидесятых и начале восьмидесятых годов, привели к критике принятых в то время педагогических подходов, особенно сконцентрированных на учителе, а не на учениках методов преподавания, практиковавшихся в то время. Новая система создавалась, исходя из философии, согласно которой задача государственного образования состоит в подготовке граждан, обладающих критическим и независимым мышлением. Одним из главных направлений развития школьной системы стала реализация более динамичной концепции знаний. По мнению учителей, обновленный подход к преподаванию должен был привести к более осмысленному обучению и более глубокому пониманию изучаемых предметов (Aho, 1996). Одним из важнейших двигателей этих перемен стали информационные и коммуникационные технологии, внедрявшиеся в шкалах того времени. Высказывались опасения (вполне оправданные), что расширение использования компьютеров в ходе уроков создаст ряд проблем, связанных, в частности, с изоляцией разных областей знаний друг от друга, усвоением лишних сведений и технологическим детерминизмом.

Развитие технологий сопровождалось настоящей революцией в педагогике. Торжество когнитивной психологии вместе с появлением на горизонте конструктивистских теорий обучения и новых достижений нейропсихологии побуждало финских исследователей образования к анализу существовавших на тот момент концепций знаний и школьного обучения. Вышло несколько влиятельных ориентированных на учителей пособий, которые были разосланы по финским школам, в том числе «Концепция знаний» и «Концепция обучения» в 1989 году и «О возможных переменах в школьном образовании» в 1990 году. До конца девяностых в программах повышения квалификации учителей по месту работы и совершенствования школьного

образования часто обсуждались такие вопросы, как что такое знания, как обучаются школьники и как меняются школы (Lehtinen et al., 1989; Voutilainen et al., 1989; Miettinen, 1990).

Первая фаза перемен в финской системе образования существенно отличалась от того, что происходило тем временем во многих других странах. Пока финские учителя постигали теоретические основы знаний и обучения и перестраивали свои школы в соответствии с ними, английские, германские, французские и американские учителя пытались совладать с усилением инспектирования школ, навязываемыми извне спорными учебными стандартами и ужесточением конкуренции, настолько неприятным для многих учителей, что они уходили с работы (Hargreaves, Shirley, 2009). В частности, в Англии и США глубокий анализ школьных знаний и следствий, вытекающих из результатов новейших исследований обучения, оставался уделом преимущественно университетских ученых и, в лучшем случае, наиболее продвинутых учителей и руководителей систем образования. Возможно, именно в связи с этими, философскими аспектами перемен в финском образовании Финляндия и сумела избежать влияния рыночного подхода к образованию, восторжествовавшего во многих других странах ОЭСР в девяностые годы.

Хотя эта фаза развития финской системы образования была и внутренним делом Финляндии, следует отдать должное задействованным в этом развитии знаниям и идеям, пришедшим из-за рубежа, особенно из США, Канады и Великобритании, а также из других североевропейских стран. Самую важную роль здесь сыграли разработанные в США, а затем внедренные в финскую культуру и практику школьного образования методы обучения и оценивания достижений учащихся, особенно публиковавшиеся Ассоциацией по контролю и развитию учебных программ (Association for Supervision and Curriculum Development — ASCD). Два примера заслуживают отдельного упоминания. Во-первых, Финляндия была одной из первых стран, где началось широкое внедрение методов совместного группового обучения — вначале в университетах, а затем и в школах. В преобразовании школьного образования и обучения в соответствии с философскими принципами, изложенными в вышеупомянутых финских пособиях, существенную роль сыграли исследования и разработки, проводившиеся Дэвидом и Роджером Джонсонами в Университете Миннесоты, Элизабет Коэн в Стэнфордском университете, Робертом Слэвином в Университете Джонса Хопкинса и Шломо и Яэль Шаран в Тель-Авивском университете. Во-вторых, в конце восьмидесятых Финский национальный

комитет общего образования инициировал реализацию общегосударственной программы повышения разнообразия методов обучения естественно-научным предметам. Основными источниками идей, вдохновивших эти перемены, стали модели преподавания, которые разработали Брюс Джойс и Марша Вайль (Joyce, Weil, 1986), вначале вдвоем, а затем при участии Беверли Шауэрс. Брюс Джойс посетил Финляндию в конце восьмидесятых, и его труды оказали существенное влияние на историю совершенствования школ Финляндии. Их влияние по-прежнему ощущается в сотнях финских школ, проявляясь в расширенном репертуаре методов преподавания. Начиная с семидесятых в Финляндии пристально следили за трудами Линды Дарлинг-Хэммонд в области подготовки учителей и Энди Харгривса и Майкла Фуллана в области перемен в системах образования, внедряя в финском образовании наработки этих исследователей. Секрет успеха идей авторов из США, Великобритании и Канады в Финляндии состоял в том, что разработанные ими практические модели перемен в образовании попали здесь на плодородную почву. Интересно, что среди новых педагогических методов, разработанных самими финнами, лишь немногие оказали заметное влияние на школьное образование в других странах.

Существует на удивление мало надежных исследований, посвященных тому, в чем конкретно состояло влияние данной фазы перемен в образовании на преподавание и обучение в финских школах. Отзыв об этом влиянии профессора Эрно Лехтинена, автора некоторых из вышеупомянутых пособий, бывшего в то время одной из ключевых фигур для финского образования, отличается осторожной сдержанностью:

> Обсуждение концепций знаний и обучения оказало явное влияние на то, как учителя говорят об обучении и преподавании. Старый подход, делавший упор на традиционных ценностях социализации и обучения фактам и на доведении осваиваемых навыков до автоматизма, сменился новым, придающим особое значение пониманию, критическому мышлению, решению задач и обучению умению учиться. Кроме того, расширение концепций знаний и обучения отразилось на новых учебных программах, внедренных в середине девяностых на всех уровнях школьного образования, а также на общенациональных реформах учебных программ, проводимых в текущем десятилетии.
>
> *(Lehtinen, 2004: 54)*

Эту фазу перемен в финской школьной системе называли временем вызова общепринятым представлениями, поиска новых путей и повышения доверия школам, основанного на уверенности в их способности находить наилучшие средства для повышения качества образования. Более глубокое понимание природы знаний и обучения способствовало усилению нравственных основ шкального образования. Согласно выводам недавнего исследования, посвященного оценке работы финской системы общеобразовательных школ, теперь «учителя сознательно уделяют внимание повышению разнообразия учебной среды. Они считают использование разносторонних методов преподавания важной задачей как планирования обучения, так и повседневной классной работы» (Atjonen et al., 2008:197). Все это указывает на определенный прогресс в области преподавания и обучения в школах.

Вторая фаза: совершенствование за счет налаживания связей внутри системы и саморегуляции (1990-е)

Национальную реформу учебных программ 1994 года часто считают одной из двух главных реформ финской системы образования, наряду с реформой общеобразовательных школ, проведенной в семидесятых годах. Главным механизмом этой реформы стало активное участие муниципальных администраций и школ в разработке учебных программ и внедрении соответствующих изменений в учебный процесс. При этом поощрялось сотрудничество школ друг с другом и налаживание связей с родителями, коммерческими предприятиями и некоммерческими неправительственными организациями. На уровне национального руководства системой образования кульминацией этого нового движения, основанного на сотрудничестве и само регуляции, стал проект «Аквариум» — общенациональная инициатива по совершенствованию школ, направленная на объединение всех финских школ, директоров школ и учителей в единую сеть[9]. Задача проекта «Аквариум» состояла в том, чтобы преобразовать школы в активные сообщества взаимного обучения. По словам Мартти Хельстрёма, этот проект был «уникальной саморегулирующейся системой совершенствования сети школ, открытой для всех активных работников образования» (Hellström, 2004:179). Финская система образования еще не знала подобной практики. В других странах проекты такого рода осуществлялись лишь изредка.

Проект «Аквариум» предоставил школам новые условия для

совершенствования, сочетавшие элементы как традиционной общественной работы, так и современных социальных сетей, таких как «Facebook». Этот проект имел немало общего с Инициативой по совершенствованию школ Альберты (Alberta Initiative for School Improvement — AISI) — уникальной программой развития школ и повышения квалификации учителей, осуществлявшейся на государственные средства в канадской провинции Альберта (Hargreaves et al., 2009). Результаты исследований показали, что совершенствование школ путем налаживания связей между ними и усиления саморегуляции оказало положительное влияние на уровень их взаимодействия как в Альберте, так и в Финляндии. Особенно существенно, что, по мнению учителей из большинства школ, участвовавших в этих инициативах, им удавалось совершенствовать свои школы даже в период экономического спада, вызвавший сокращение объема доступных ресурсов. Несмотря на различия в системах управления образованием, как проект «Аквариум», так и AISI стимулировали внедрение инноваций на местах и способствовали расширению исследовательской деятельности директоров шкал и учителей, проходивших курсы повышения квалификации в университетах. Кроме того, эти проекты показали, что именно на уровне отдельных школ, а не на уровне всей системы образования сосредоточены основные возможности управления и развития, что подчеркивали Мартти Хельстрём (Hellström, 2004) и Стивен Мергатройд (Murgatroyd, 2007).

В начале 1997 года в рамках проекта «Аквариум» осуществлялось более 1000 локальных проектов в 700 финских школах и 163 общинах. По моим оценкам, в этой инициативе по совершенствованию школ непосредственно участвовали около 5000 учителей и 500 директоров школ. Данный проект соответствовал восторжествовавшим в девяностых годах новым идеям о децентрализации, повышении автономии школ и усилении их своеобразия. Как программа совершенствования школьной системы он придавал особое значение общей ответственности работников школ, индивидуальному подходу и совместным усилиям, направленным на повышение качества образования. В этом смысле проект «Аквариум» включал в себя черты, отвечающие требованиям неолиберальной политики в области образования, и иногда такие черты интерпретировались как признаки повышения конкуренции между школами. Возможность выбора на уровне школы действительно создает соревновательную среду, но организованная в рамках проекта система сетевых связей способствовала замене явной

конкуренции общим стремлением к совершенствованию. Существенный социальный аспект проекта состоял в том, что особое значение в нем придавалось обмену идеями и совместному решению проблем, что предотвращало отношение работников школ друг к другу как к конкурентам. В этом отношении проект «Аквариум» опирался не на конкуренцию и административную подотчетность, а на такие признанные ранее ценности, как равные образовательные возможности и социальная ответственность. Не исключено, что эта политическая двойственность была ахиллесовой пятой данного проекта. В начале 1999 года, на заре эпохи повышения эффективности управления и структурных реформ, было принято политическое решение о его приостановке.

Третья фаза: повышение эффективности структур и управления ими (с 2000 г. по настоящее время)

Первые результаты Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), опубликованные 4 декабря 2001 года, оказались для всех сюрпризом. Во всех трех исследованных областях знаний — математике, естественных науках и грамотности — Финляндия оказалась на одном из первых мест среди стран ОЭСР. Существовавшее ранее отставание от Японии, Кореи и Гонконга было преодолено. Судя по полученным данным, финские школьники, в отличие от многих их сверстников из других стран, приобретали все знания и умения, демонстрируемые ими при прохождении тестов этой программы, без репетиторов, без дополнительных занятий после уроков и без больших объемов домашней работы (OECD, 2010b; Sahlberg, 2010a). Более того, изменчивость показателей достижений учащихся в Финляндии оказалась исключительно низкой на фоне других стран.

Публикация этих результатов вызвала среди специалистов по образованию из разных стран некоторое замешательство. Представителям мировых СМИ хотелось узнать, в чем секрет качества финского школьного образования. В течение первых полутора лет после объявления результатов программы Финляндию посетили несколько сот официальных иностранных делегаций, участники которых стремились выяснить, как работают финские школы и как преподают финские учителя. Сами финны нередко оказывались не готовы убедительно отвечать на вопросы иностранных гостей о «финском чуде», выявленном программой. Следующие три цикла тестов PISA,

проводившиеся в 2003, 2006 и 2009 годах, упрочили и закрепили репутацию Финляндии как лидера и еще больше повысили интерес мировых СМИ к финскому школьному образованию. Как показано на рис. 1.5, сила финской системы состоит прежде всего в высоком качестве и равномерно высоких учебных достижениях разных учащихся.

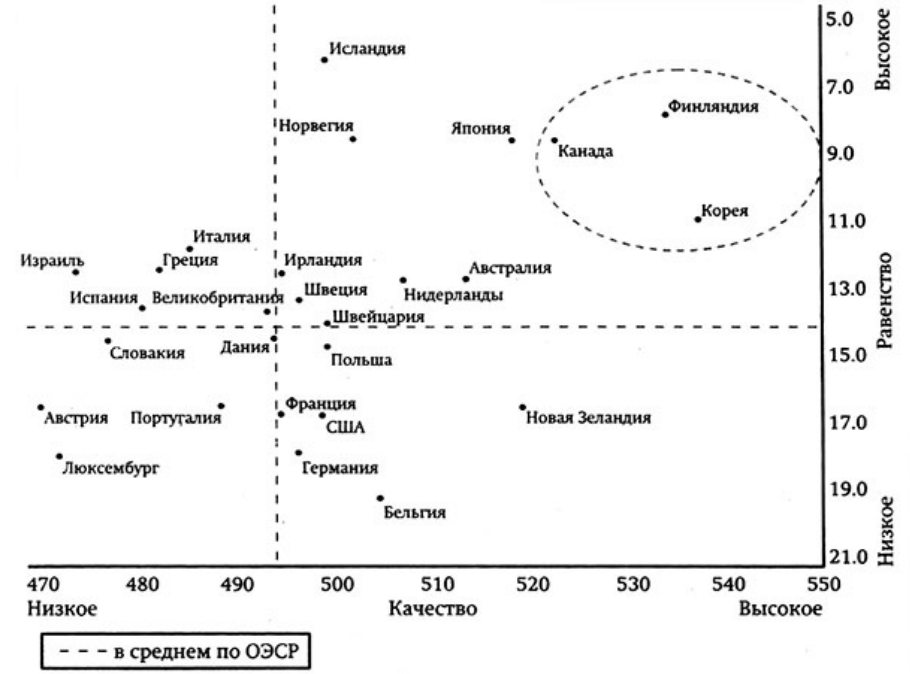


Рис. 1.5. Средние показатели результатов тестов PISA для разных стран ОЭСР и дисперсия (%) в зависимости от социально-экономического положения, по данным исследования навыков чтения у школьников за 2009 г. *Источник:* OECD (2010b).

Финские, канадские и корейские школьники устойчиво демонстрируют высокие результаты независимо от социально-экономического положения их семей. Во Франции и США, напротив, уровень достижений оказался ниже среднего, а изменчивость результатов учащихся — сравнительно высокой.

В целом исследования PISA продемонстрировали, что политика в области образования, основанная на идеале равных образовательных возможностей и возлагающая ключевую роль в совершенствовании школ на учителей, положительно сказалась на качестве обучения. Дальнейший анализ данных PISA показал, что изменчивость как оцениваемых достижений учащихся, так и их будущей карьеры во многом зависит от места проживания и его географического положения (Välijärvi, 2008). Судя по всему, изменчивость таких достижений, связанная с географическими и

социальными факторами, в настоящее время возрастает. Кроме того, среди финских учителей и ученых в последнее время нарастает скептицизм в отношении определения достижений учащихся исключительно по результатам международных программ по оцениванию этих показателей.

Сопоставляя данные PISA с другими глобальными показателями успехов систем образования и результатами национальных обзоров, посвященных степени удовлетворенности граждан школами своей страны, можно убедиться, что по международным стандартам состояние финской школьной системы следует признать очень хорошим. Этот вывод ставит перед разработчиками политики в области образования и всеми, кто работает над совершенствованием финских школ, непростую задачу. Не так-то просто улучшить систему, которая уже демонстрирует очень хорошие результаты. Возможно, именно с этим связан довольно консервативный подход, в последние годы применявшийся в Финляндии в области развития начальной и средней школы. Структурные реформы были нацелены прежде всего на высшее образование и на повышение эффективности управления всей системой образования. Основными направлениями развития финской школьной системы с 2000 года были повышение культурного разнообразия, совершенствование коррекционного образования и уничтожение административной границы между начальной школой и младшей ступенью средней школы. Общенациональные рекомендации по учебным программам для общеобразовательных школ и общих средних шкал старшей ступени были пересмотрены, но не претерпели никаких существенных изменений. Стремление к повышению эффективности и производительности привело к сокращению бюджетов школ во многих районах страны и вызвало необходимость добиваться лучших или, по крайней мере, не худших результатов, используя при этом меньше ресурсов. Многие работники образования, в том числе руководство школ и лидеры учителей, ждали новых указаний по совершенствованию школ, которые позволили бы компенсировать эти негативные тенденции в области ресурсов. Некоторые вероятные тенденции развития начального и среднего образования в Финляндии в течение текущего десятилетия обсуждаются в пятой главе.

Финская система образования в 2011 году

Одна из главных мыслей, содержащихся в этой книге, состоит в том, что современная финская система образования, в отличие от многих других подобных систем, не была заражена рыночной конкуренцией и политикой внедрения ключевых тестов. Главная причина этого состояла в том, что финские работники образования не приходили к убеждению, будто для школ будут полезны конкуренция, увеличение возможностей выбора и повышение числа стандартных тестов сверх очевидного минимума. В конечном счете, успех политики внедрения ключевых тестов должен определяться тем, влияет ли эта политика положительно на обучение в целом, а не тем, приводит ли она к повышению результатов, демонстрируемых школьниками при прохождении каких-либо тестов (Amrein, Berliner, 2002). Если такая политика не влияет на обучение или если тестирование приводит к неадекватному преподаванию, оправданность подобных тестов должна быть подвергнута сомнению. В Финляндии руководители системы образования и особенно учителя не приходили к мнению, будто частые тестирования, навязываемые всем школам извне, и более тщательное отслеживание успеваемости учащихся будут благоприятны для школьников и их обучения.

Политика в области образования неизбежно тесно связана с политикой в других областях социальной сферы, а также с общей политической культурой страны. Ключевым фактором, обеспечившим создание в Финляндии эффективной экономики, основанной на знаниях, с хорошим государственным управлением и авторитетной системой образования, было успешное достижение финским обществом широкого консенсуса по большинству главных вопросов, касающихся дальнейших направлений развития Финляндии. В результате Финляндия, судя по всему, добилась особых успехов во внедрении и поддержании политических программ, обеспечивающих *устойчивое руководство развитием образования* (Hargreaves, Fink, 2006). Образование в Финляндии воспринимается как общее благо и играет важную роль в развитии всей страны.

Финская политика в области образования, нацеленная на повышение уровня достижений учащихся, делала упор на совершенствовании преподавания и обучения за счет поощрения школ к созданию оптимальной учебной среды и определению состава учебных материалов, который наилучшим образом позволяет учащимся достигать общих целей школьного

образования. Уже на самых ранних этапах реформирования системы было решено считать, что то, чему школьникам удается научиться в школе, определяется прежде всего именно характером преподавания, а не стандартами, методами оценивания успеваемости или альтернативными программами обучения. По мере того как в течение девяностых годов постепенно возрастал уровень профессионализма финских школьных учителей, увеличивалась и распространенность эффективных методов преподавания, а также удачных решений в области устройства классных помещений и школ в целом. Достигнутая финской системой образования гибкость позволила работникам разных школ учиться друг у друга, что привело к повсеместному распространению наилучших новых подходов, которые одни школы успешно перенимали у других. Кроме того, она способствовала дальнейшему расширению репертуара практикуемых методов преподавания и индивидуализации обучения, направленной на удовлетворение образовательных потребностей всех учащихся. Структура и внутренняя динамика современной финской системы образования показаны на рис. 1.6.

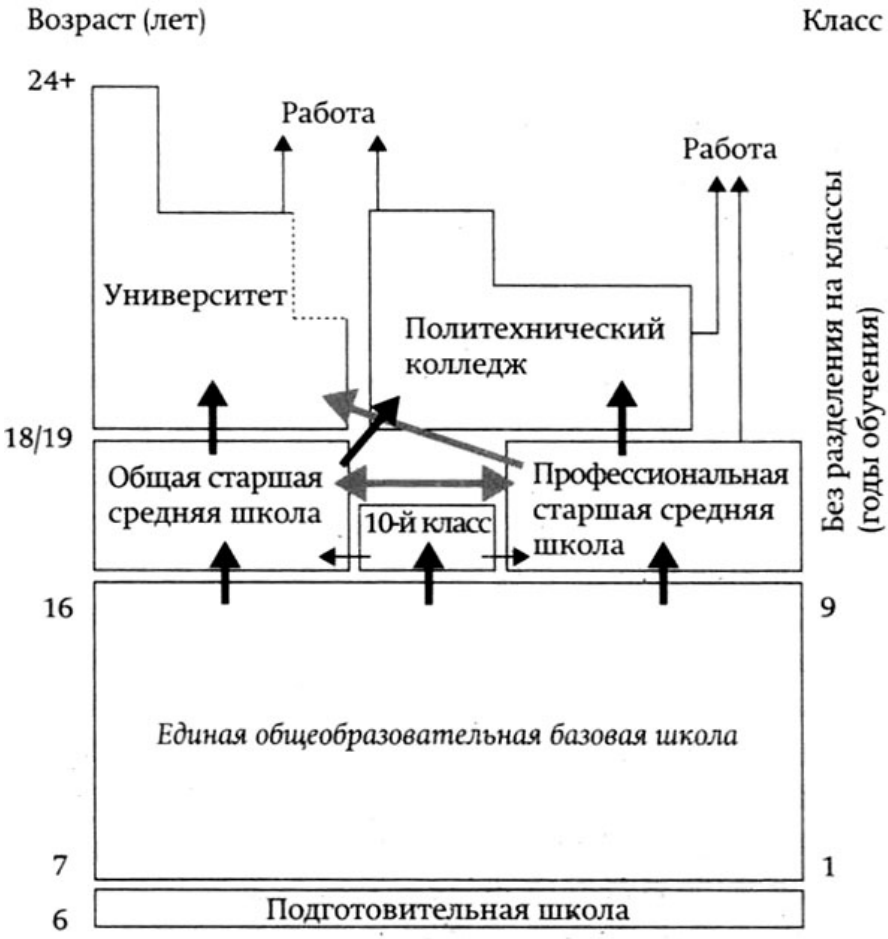


Рис. 1.6. Структура финской системы образования в 2011 году.

Чего не удалось показать на схеме, представленной на рис. 1.6, — это принципов обучения и заботы об учащихся, характерных для нынешних финских школ. Например, на уровне школ поощряется обеспечение надежных систем поддержки преподавания и обучения: для любой финской школы стали нормой бесплатные питательные обеды и медицинское обслуживание для всех школьников, а также консультации психолога и занятия по профессиональной ориентации. Другой сильный элемент финской системы образования связан со встроенной в нее системой сетевых связей школ и учительских сообществ, обеспечиваемой муниципальными властями и программами совершенствования школ. Андреас Шлейхер, возглавляющий команду сотрудников ОЭСР, занимающуюся проведением исследований в рамках PISA, анализируя случай

Финляндии, пришел к выводу, что ее успех в обеспечении «высокой эффективности школ как устойчивой и предсказуемой нормы по всей системе образования с не превышающей 5 % разницей достижений учащихся между школами» во многом объясняется именно созданием сетевых связей, способствующих разработке и распространению инноваций (Schleicher, 2006: 9). Вопрос в том, всегда ли в Финляндии была столь успешная система образования. Если нет, то стоит задаться следующим вопросом: какие факторы способствовали совершенствованию финской школьной системы?

2
Финский парадокс: Лучше меньше, да лучше

Если все думают одинаково, значит, каждым думает не так уж много.

Совет, как добиться успеха в жизни, данный мне моей бабушкой

Сегодня Финляндия считается одной из самых грамотных стран в мире. Финский национальный характер отличается скромностью, и финны никогда по-настоящему не стремились занять первое место в мире в сфере образования. Нам нравится соревноваться, но сотрудничество для нас характернее, чем конкуренция. В начале девяностых, когда финское образование признавалось заурядным на международном фоне, финский министр образования нанесла визит своему шведскому коллеге, который, в числе прочего, сказал ей, что к концу десятилетия шведская система образования будет лучшей в мире. Финский министр ответила на это, что Финляндия ставит перед собой намного более скромные цели: «Нам же будет вполне достаточно превзойти Швецию». Эта история иллюстрирует сестринские отношения и тесное взаимодействие, сложившиеся между Финляндией и Швецией. В целом для взаимоотношений этих двух североевропейских стран, разделяющих многие ценности и принципы, в том числе в области образования, характернее товарищество, чем соперничество.

В этой главе даются ответы, в частности, на следующие вопросы. Всегда ли финская система образования была одной из лучших? Что вообще считать хорошей системой образования? В какой степени успехи финского образования объясняются однородностью финского общества? Кроме того, в этой главе описывается, как финнам удалось усовершенствовать механизмы привлечения людей к работе в школе, создать равные образовательные возможности для всех и распространить качественное образование на большинство школ и классов при довольно скромных затратах. Как показано в этой главе, успехи финской системы образования были связаны не с увеличением числа учебных часов, частоты тестирования учащихся и

повышением требований к домашней работе, а с прямо противоположными мерами. Главный урок, который можно извлечь из финского опыта, состоит в том, что существуют альтернативные пути создания качественной системы государственных шкал, отличные от тех, что обычно обсуждаются на международных форумах, посвященных политике в области образования.

С периферии в центр внимания

В восьмидесятых годах у финской системы образования было лишь немного черт, привлекавших хоть какое-то внимание деятелей образования из других стран. Многие аспекты финской системы были заимствованы у более богатой соседней страны — Швеции. В то время финское образование признавали исключительным на международном фоне лишь по одному параметру: навыки чтения десятилетних школьников в Финляндии были одними из лучших в мире (Allerup, Medjing, 2003; Elley, 2010). По остальным международным показателям Финляндия оставалась в тени таких признанных образовательных сверхдержав, как Швеция, Англия, США и Германия. Примечательно здесь именно то, что Финляндия сумела повысить свой человеческий капитал, за сравнительно небольшой промежуток времени преобразовав свою систему образования из посредственной в одну из лучших в мире. Причем этих успехов удалось добиться за счет политики, отличной от тех, что проводились во многих других странах. Многие аспекты осуществленных в Финляндии реформ образования выглядят даже парадоксальными, так явственно они отличаются от признанных в мире подходов к подобным реформам.

До осуществленного в 2000 году первого цикла исследований, проводившихся в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), во многих странах считалось, что их системы образования исключительно эффективны, а качество обучения школьников намного выше, чем в подавляющем большинстве стран мира. К числу таких стран относились Германия, Франция, Норвегия, Англия, а также, естественно, СССР и США. Показатели качества образования, касающиеся образовательных достижений, расходов на образование и доли студентов, успешно завершающих обучение в колледже, а также успехи на таких соревнованиях, как международные школьные олимпиады по математике, физике и химии (а впоследствии и по таким предметам, как информатика, биология и философия), давали гражданам этих стран повод считать имеющиеся у них системы образования исключительно успешными. На международных соревнованиях по учебным предметам учащиеся средних школ соревнуются друг с другом, стремясь продемонстрировать знания продвинутого уровня. Вполне закономерно, что особых успехов в подобных играх добиваются школьники из тех стран, где система образования обеспечивает эффективный отбор талантов еще на ранних этапах

обучения и предоставляет одаренным учащимся оптимальные образовательные возможности. Результаты олимпиад по учебным предметам создали репутацию стран с высококачественным образованием преимущественно у таких стран с высокой численностью населения, как Китай, США и бывший СССР. Интересно, что высокие места по результатам таких олимпиад занимают также несколько центрально- и восточноевропейских стран меньшего размера, в том числе Венгрия, Румыния и Болгария. В таблице 2.1 показано, какое место среди нескольких избранных стран занимает Финляндия по результатам математических олимпиад, проводившихся с 1959 года, когда финские школьники впервые приняли участие в этих играх.

Таблица 2.1. Результаты, демонстрируемые учащимися финских средних школ старшей ступени на международных математических олимпиадах, в сравнении с результатами их ровесников из некоторых других стран. *Источник:* Международная математическая олимпиада (http://www.imo-official.org/).

Страна	Медалей			Число случаев участия	Число участвовавших школьников
	золотых	серебряных	бронзовых		
Китай	101	26	5	23	134
США	80	96	29	34	216
СССР	77	67	45	29	204
Венгрия	74	138	77	48	324
Румыния	66	111	88	49	332
Россия	65	28	9	17	102
Болгария	50	89	88	49	336
Япония	23	52	30	19	114
Канада	16	37	66	28	168
Швеция	5	23	66	41	271
Нидерланды	2	21	48	38	250
Норвегия	2	10	24	25	142
Финляндия	1	5	47	35	224
Дания	0	3	18	18	102

Успехи школьников на подобных олимпиадах нередко используются как основной показатель качества национальных систем образования. Результаты финских школьников на международных олимпиадах по математике, даже скорректированные с учетом численности населения, занимали в

общих списках места от 25-го до 35-го. До 2001 года (а в некоторых кругах — и намного позже) было принято считать, что уровень математических и естественно-научных знаний и умений финских школьников на международном фоне довольно скромен.

Теперь, когда Финляндия привлекает к себе внимание всего мира своей высокоэффективной системой образования, стоит задаться вопросом, действительно ли результаты, демонстрируемые финскими школьниками, как-либо улучшились с семидесятых годов. Если же такой прогресс в каком-либо отношении может быть убедительно показан, то возникает следующий вопрос: *какие факторы могли стоять за успехом финских реформ образования?* Сравнивая системы образования разных стран, важно учитывать далеко не только достижения учащихся как таковые. Результаты анализа показывают, что за последние три десятилетия в Финляндии наблюдался прогресс прежде всего в следующих четырех областях, связанных с образованием: 1) повышение уровня образовательных достижений взрослого населения, 2) выравнивание итогов обучения и успехов школ, 3) достойный уровень учащихся по данным международных программ оценивания образовательных достижений школьников и 4) эффективность системы образования и умеренные расходы на ее работу, почти полностью покрываемые из государственных средств. Теперь давайте рассмотрим каждую из этих областей подробнее.

Уровень образованности

До шестидесятых годов финское общество оставалось сравнительно малообразованным. Образование было доступно лишь тем, кто был в состоянии за него платить и кто жил невдалеке от классической школы или университета. Когда в начале семидесятых годов началось создание системы peruskoulu, три четверти взрослых финнов имели законченное образование лишь на уровне базовой школы. Ученые степени оставались редкостью, и то или иное университетское образование было лишь у 7 % финнов. Общий прогресс в области образованности взрослого населения Финляндии (от 15 лет и старше) с 1970 года показан на рис. 2.1 (Sahlberg, 2006b). Нынешнее положение Финляндии в этой области соответствует типичной пирамиде человеческого капитала стран с продвинутой экономикой, основанной на знаниях: около 30 % взрослого населения имеет высшее образование, а около 40 % — законченное среднее.

Рис. 2.1. Уровень образованности взрослого населения Финляндии с 1970 г. *Источник:* Statistics Finland (a).

Из рис. 2.1 видно, что доля участия населения Финляндии во всех ступенях образования с 1970 г. неуклонно возрастала. Этот рост был особенно стремительным на старшей ступени среднего образования в восьмидесятых, а затем, с девяностых по настоящее время, — на разных ступенях высшего образования и других форм образования для взрослых. Политика в области образования, направлявшая финские реформы после 1970 года, придавала особое значение созданию равных условий для получения образования, повышению его качества и увеличению доли

участия всех представителей финского общества во всех ступенях образования. В результате теперь более 99 % каждой возрастной когорты успешно получают обязательное базовое образование в peruskoulu, а около 95 % сразу после окончания девятого класса этой школы продолжают обучение в старшей средней школе или (3 %) в десятом классе peruskoulu. При этом 93 % поступающих в старшие средние школы успешно оканчивают их, получая аттестат о законченном среднем образовании, дающий возможность получения высшего образования (Statistics Finland, a).

Более 40 % взрослого населения Финляндии участвуют в образовательных программах для взрослых. В этом расширении участия в образовании существенно то, что его удалось добиться, не перекладывая бремя затрат на обучающихся или их родителей. Полученные недавно результаты международных исследований показывают, что в Финляндии лишь 2,5 % расходов на образовательные учреждения (всех уровней) поступают из частных источников, в то время как в среднем по странам ОЭСР этот показатель составляет 17,4 % (OECD, 2010a), в США — 33,9 %, а в Канаде — 25,3 %.

В Финляндии для гражданина в возрасте 5 лет ожидаемая «продолжительность школьной жизни» (предполагаемый период получения официального образования), по данным за 2010 год, составляет более 20 лет — одно из самых высоких значений этого показателя в мире. Это связано прежде всего с тем, что образование финансируется государством и поэтому доступно для всех. Место в вузе одной из двух разновидностей получают около двух третей каждой возрастной когорты. Поскольку обучение в финских университетах и политехнических колледжах бесплатное, высшее образование в равной степени доступно всем, кто успешно завершил обучение на старшей ступени средней школы. Главная задача, стоящая сегодня перед финской системой высшего образования, в том, чтобы побудить студентов получать образование быстрее и тем самым раньше попадать на рынок труда. Правительство Финляндии работает над решением этой задачи, вводя новые условия получения студенческих кредитов и применяя политику «пряника» по отношению к тем, кто вовремя завершает обучение в вузе.

Равенство результатов

Эгалитарное образование — важная черта любого североевропейского государства всеобщего благосостояния. Принцип равенства в образовании предполагает не только равный доступ к образованию для всех граждан, но и задачу гарантировать всем высококачественное образование независимо от мест проживания и жизненных обстоятельств. В Финляндии этот принцип понимается как стремление к социальной справедливости и отсутствию дискриминации в системе образования, которая должна быть основана на равенстве образовательных возможностей. В результате проводившейся в семидесятых годах реформы общеобразовательных школ возможности для получения хорошего образования распространились по Финляндии довольно равномерно. В начале семидесятых, когда эта реформа была начата, в уровне образования молодых взрослых людей существовал заметный разрыв, вызываемый совершенно разной ориентацией школ различного типа, существовавшей при старой параллельной системе (см. рис. 1.1). Этот разрыв был тесно связан с социально-экономическим разделением финского общества того времени. К середине восьмидесятых результаты обучения школьников начали выравниваться, но разделение учащихся при изучении математики и иностранных языков по разным потокам в зависимости от способностей приводило к тому, что разрыв оставался сравнительно широким.

После середины восьмидесятых, когда разделение на потоки в базовых школах было отменено и требования ко всем учащимся стали одинаковыми, разрыв в результатах между наиболее и наименее успешными школьниками начал сокращаться. Теперь все школьники независимо от их способностей и интересов занимались математикой и иностранными языками в одних и тех же классах. Ранее по этим предметам были учебные программы трех уровней, и школьников распределяли по потокам в зависимости от их предшествующих достижений по этим предметам, хотя нередко отчасти и под влиянием их родителей или школьных друзей. Результаты проведенного в странах ОЭСР в 2000 году первого исследования в рамках PISA показали отчетливое повышение равенства результатов. По чтению, математике и естественным наукам изменчивость в зависимости от шкалы, выявленная этим исследованием, в Финляндии оказалась наименьшей из всех стран ОЭСР. По данным PISA за 2003 год, данная тенденция сохранялась, а по данным за 2006 и

2009 годы — даже усиливалась (OECD, 2001, 2004, 2007, 2010b). На рис. 2.2 показана дисперсия достижений учащихся в пределах школ и между школами в странах ОЭСР по результатам теста на чтение за 2009 год (OECD, 2010b).

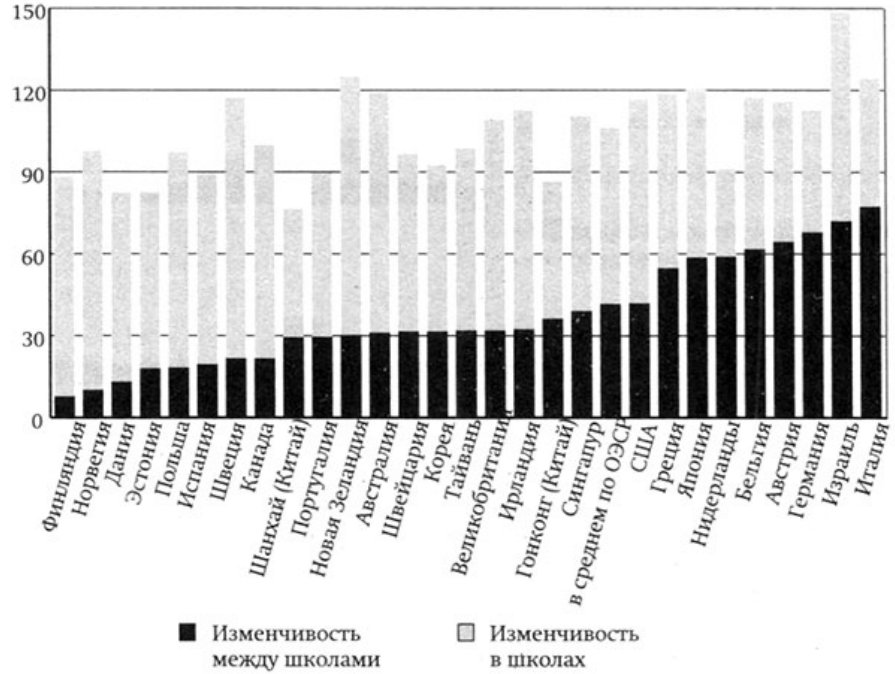


Рис. 2.2. Дисперсия результатов тестирования навыков чтения в отдельных школах и между школами, по данным исследования PISA за 2009 г. *Источник:* OECD (2010b).

Из рис. 2.2 следует, что в Финляндии дисперсия между школами по данным теста на чтение PISA — около 7 %, в то время как среднее значение этого показателя по всем странам ОЭСР — около 42 %. Изменчивость достижений учащихся между школами, по данным исследования PISA за 2009 год, оставалась примерно на том же уровне, что и во время предшествующих циклов этих исследований. Тот факт, что в Финляндии, как видно из рис. 2.2, почти все неравенство образовательных достижений приходится на изменчивость внутри школ, означает, что это неравенство, по-видимому, определяется преимущественно разницей природных дарований школьников. Изменчивость между школами, в свою очередь, связана преимущественно с социальным неравенством. Низкий уровень этой изменчивости в Финляндии говорит о том, что финские школы успешно справляются с проблемой социального неравенства. Как отметил профессор Нортон Грабб в своем обзоре, посвященном равенству в финском образовании, финские реформы позволили за

сравнительно короткое время создать равноправную систему образования, а именно в этом и состояла главная цель проводившихся реформ, поставленная еще в начале семидесятых (OECD, 2005a; Grubb, 2007).

Один из ключевых элементов финской системы общеобразовательных школ состоит в том, что в них методично уделяется внимание учащимся, отличающимся особыми потребностями. Коррекционное образование — одна из важнейших функций финских школ. Под этим термином понимается оказание школами коррекционных образовательных и психологических услуг тем учащимся, чьи потребности отличаются от обычных.

В основе применяемого в Финляндии подхода лежит идея, что своевременное распознание индивидуальных трудностей с обучением и социальных и поведенческих проблем школьников позволяет как можно раньше предоставить им соответствующую профессиональную поддержку.

Цель коррекционного образования состоит в том, чтобы помогать школьникам и поддерживать их, предоставляя им в соответствии с их способностями равные возможности для успешного окончания школы вместе со всеми. В финских общеобразовательных школах используются два основных пути коррекционного образования. Первый путь предполагает обучение школьников с особыми потребностями в обычных классах в сочетании с *дополнительным коррекционным обучением* в небольших группах. Если трудности с обучением не очень серьезны, такими группами руководит особый учитель, специализирующийся на коррекционном образовании. Кроме того, для каждого школьника может разрабатываться индивидуальный учебный план, приводящий цели обучения в соответствие со способностями конкретных учеников. Школьники с особыми образовательными потребностями могут учиться по общей программе, а могут — по скорректированной в соответствии с их способностями. Во втором случае оценивание успеваемости учащихся производится в соответствии с их индивидуальными планами.

Другая альтернатива — *постоянное коррекционное обучение в* особых группах или классах либо в той же школе, где учащиеся занимаются другими предметами либо в отдельном образовательном учреждении. Перевод на такое обучение требует официального решения, основанного на заключении профессионального психолога, врача или специалиста по социальному обеспечению при обязательном участии родителей. Такие решения в Финляндии принимаются муниципальным

школьным комитетом по месту жительства школьника и могут оформляться довольно быстро (в большинстве случаев — не более чем за несколько месяцев). Чтобы способствовать успешному обучению, каждому школьнику, получающему постоянное коррекционное образование, предоставляется индивидуальный учебный план, основанный на школьной программе, но скорректированный в соответствии с ожидаемыми достижениями обучаемого.

В 2008/2009 учебном году почти треть всех учащихся peruskoulu участвовали в одной или обеих вышеописанных альтернативных формах коррекционного обучения. Больше одной пятой всех учащихся этих школ участвовали в дополнительном коррекционном обучении, нацеленном преимущественно на корректировку незначительных нарушений навыков речи, чтения или письма или трудностей в изучении математики или иностранных языков. Около 8 % школьников были на постоянной основе переведены в коррекционные учебные группы, классы или образовательные учреждения. Число учащихся, получающих постоянное коррекционное образование, за последние 10 лет увеличилось вдвое. В то же время число коррекционных образовательных учреждений с начала девяностых неуклонно сокращалось. Школьники, участвующие в дополнительном коррекционном обучении, бывают довольно разными, и до половины тех учащихся, кто успешно оканчивает обязательную базовую школу в возрасте 16 лет, на каком-либо этапе своего обучения занимались по той или иной коррекционной программе. Иными словами, коррекционное обучение перестало восприниматься школьниками как нечто необычное. В результате существенно сократилось и распространенное отношение к коррекционному образованию как к чему-то постыдному. В 2008/2009 учебном году в профессиональных средних школах старшей ступени в коррекционном образовании участвовали около 10 % всех учащихся.

Еще на заре реформы общеобразовательных школ в Финляндии была принята стратегия своевременного вмешательства и предотвращения трудностей в обучении, нацеленная на помощь школьникам, обладающим теми или иными особыми образовательными потребностями.

Эта стратегия предполагает диагностирование возможных нарушений обучения на ранних этапах развития, по возможности еще в дошкольном возрасте. В первые годы начальной школы всем детям, имеющим как серьезные, так и незначительные особые образовательные потребности, предоставляется коррекционная поддержка по чтению, письму и арифметике. В

связи с этим доля участвующих в коррекционном образовании учащихся первых классов начальной школы в Финляндии выше, чем в большинстве других стран. Как видно из рис. 2.3, число учащихся с особыми образовательными потребностями в финских школах снижается к концу начальной школы, а затем вновь слегка повышается, когда учащиеся переходят на младшую ступень средней школы с характерной для нее предметной основой обучения.

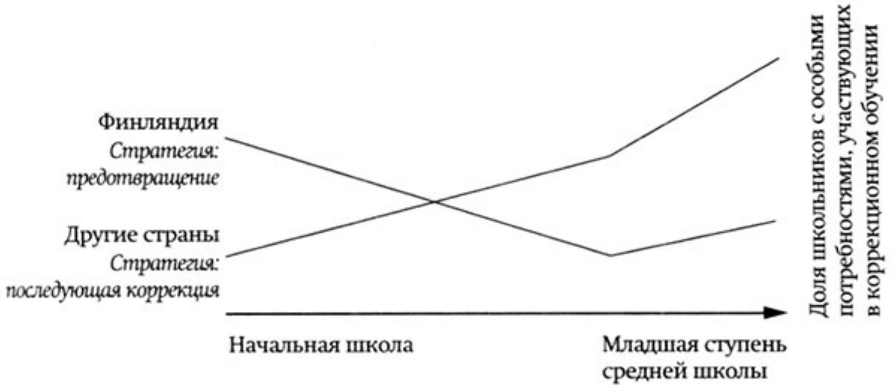


Рис. 2.3. Приблизительная доля учащихся начальной и младшей средней школы, участвующих в дополнительном или постоянном коррекционном обучении в Финляндии и других странах.

Причина этого незначительного повышения состоит в том, что единые учебные программы задают определенные ожидания в отношении всех школьников независимо от их способностей и уже полученных знаний. Во многих странах мира проблему особых образовательных потребностей обычно пытаются решать по мере возникновения трудностей, не стараясь заранее предотвратить их появление (Itkonen, Jahnukainen, 2007). Как показано на рис. 2.3, в тех странах, где применяется эта стратегия, доля учащихся с особыми потребностями неуклонно растет на протяжении как начальной школы, так и младшей ступени средней школы.

Высокая степень равенства в области образования в Финляндии связана не только с педагогическими факторами. Ключевую роль в обеспечении детей из всех семей равными условиями для выхода на путь получения хорошего образования начиная с семилетнего возраста играют основные структуры финского государства всеобщего благосостояния. Ясли и детские сады, возможность поступить в подготовительную школу, где обучаются около 98 % детей из каждой возрастной когорты, всестороннее медицинское обслуживание и превентивные меры

по выявлению возможных трудностей обучения и развития, принимаемые еще в дошкольном возрасте, доступны в Финляндии всем. Кроме того, в финских школах всем учащимся, независимо от социально-экономического положения их семей, ежедневно предоставляется бесплатный здоровый обед. Уровень детской бедности в Финляндии очень низок: число детей, живущих за чертой бедности, составляет менее 4 % от общего числа детей, в то время как в США этот показатель превышает 20 %. Чтобы предотвратить иерархическое ранжирование самых юных учащихся, в течение первых пяти лет обучения в финской общеобразовательной школе им обычно вообще не ставят оценок. Один из важных принципов развития начального образования в Финляндии состоял в том, чтобы избавить школы от тех структурных элементов, которые приводят к неудовлетворительным результатам обучения. Именно поэтому в финских школах постепенно перестали часто оставлять на второй год и делать чрезмерный упор на успеваемость учащихся.

Хотя эта книга посвящена прежде всего начальному и среднему образованию в Финляндии, стоит отметить, что финское высшее образование тоже отличается одним из самых высоких в мире уровней равенства возможностей. Базирующаяся в Торонто Ассоциация стратегий высшего образования проводит сравнения показателей справедливости и равенства систем образования разных стран. Опубликованный этой организацией «Глобальный рейтинг высшего образования» (Usher, Medow, 2010) представляет собой второй опыт сравнения доступности высшего образования для жителей 17 стран. Результаты этого исследования содержат данные по шести экономическим показателям и четырем неэкономическим показателям доступности образования. По обеим разновидностям показателей Финляндия в 2010 году оказалась на первом месте. В настоящее время в Финляндии более 60 % выпускников средних школ старшей ступени поступают в вузы. На момент написания этих строк в 2011 году высшее образование в Финляндии остается полностью бесплатным для всех студентов.

Качество обучения

Главный критерий качества национальной системы образования состоит в том, насколько хорошо школьники обучаются тому, чему их пытаются научить. В исследованиях, посвященных сравнению систем образования разных стран, особое внимание уделяется результатам, демонстрируемым учащимися при прохождении стандартных тестов на уровень образовательных достижений. Сложно сравнивать достижения сегодняшних школьников с достижениями школьников 1980 года, но по данным проводившихся с семидесятых годов исследований Международной ассоциации по оценке образовательных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement — IEA) и Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment — PISA) можно сделать вывод о том, что в финской системе образования в этой области имел место некоторый прогресс (Kupari, Välijärvi, 2005; Martin et al., 2000; Robitaille, Garden, 1989). Поскольку однозначно судить о прогрессе в обучении в целом невозможно, давайте рассмотрим некоторые школьные предметы по отдельности.

В качестве показателя образовательных достижений в целом нередко используются результаты тестов по математике. Международные математические тесты проводились, в частности, в ходе Второго международного исследования качества математического образования (Second International Mathematics Study — SIMS) в 1981 году (8-й класс, 20 стран), Повторного исследования качества математического и естественно-научного образования (Trends in Mathematics and Science Repeat Study — TIMSS-R) в 1999 году (8-й класс, 38 стран) и исследования PISA в 2000 году (15-летние школьники, все 30 стран ОЭСР). Это те международные исследования достижений учащихся, в которых с 1980 года приняла участие Финляндия. Поскольку в разных международных исследованиях участвовали разные страны, а методы IEA и PISA существенно отличаются друг от друга, брать за точку отсчета средние показатели по всем странам не всегда уместно, и картины, получаемые на основе таких показателей, не всегда оказываются сравнимыми и связными.

В таблице 2.2 представлены показатели Финляндии по результатам ведущих международных исследований достижений учащихся, проводившихся с начала шестидесятых, когда состоялось Первое международное исследование качества математического образования (Sahlberg, 2009).

Таблица 2.2. Результаты, демонстрируемые финскими школьниками, по данным международных исследований достижений учащихся с начала 1960-х.

Исследование	**Среди кого проводилось**	**Страны-участницы**	**Результат Финляндии**
FIMS (Первое международное исследование качества математического образования IEA), 1962-1967 гг.	13-летние и соревнование средних школ	12	Одно из средних
FISS (Первое международное исследование качества естественно-научного образования IE A), 1967-1973 гг.	10- и 14-летние и соревнование средних школ	18	Одно из средних
Исследование по пониманию прочитанного IEA, 1967-1973 гг.	10- и 14-летние и соревнование средних школ	14	Одно из средних (по одному из показателей — 3-е)
SIMS (Второе международное исследование качества математического образования IEA), 1977-1981 гг.	13-летние и соревнование средних школ	19 (13-летние) 15 (средние школы)	Одно из средних

Исследование	Среди кого проводилось	Страны-участницы	Результат Финляндии
SISS (Второе международ-ное исследование качества естественно-научного образования IEA), 1980-1987 гг.	Соревнование начальных, промежуточных и средних школ	23	10-летние: одно из высоких мест 14-летние: одно из сред-нихмест
Исследование качества обучения письменному творчеству IEA, 1980-1988 гг.	Соревнование начальных, промежуточных и средних школ	14	Одно из средних
Исследование качества чтения и понимания текста IEA, 1988-1994 гг.	9- и 14-летние	32	Одно из первых мест
TIMSS (Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования IEA)	4-й и 8-й классы	1995: 45 1999: 38 2003: 50 2007: 59	Место выше среднего в 1999 г. (единственное участие)

Исследование	Среди кого проводилось	Страны-участницы	Результат Финляндии
PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста IEA)	4-й класс	2001: 35 2006: 45	Не участвовала
CIVED (Международное исследование качества граждан-ского образования ША) и ICCS (Международное	8-й класс	1999: 31 2009: 38	Одно из первых мест
PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся ОЭСР)	15-летние	2000: 43 2003: 41 2006: 57 2009: 65	Одно из первых мест

В этих исследованиях обычно сравнивали достижения учащихся в понимании прочитанного, математике и естественных науках на трех этапах обучения: в конце начальной школы (в десятилетнем возрасте), на младшей ступени средней школы (в 14-летнем возрасте) и на старшей ступени средней школы (в 17-летнем возрасте). Опубликованные в 1981 году результаты, продемонстрированные финскими школьниками во всех областях математики в ходе Второго международного исследования качества математического образования, соответствовали среднему уровню по всем изученным странам. По средним общенациональным показателям Финляндия существенно уступала Венгрии, Нидерландам и Японии как на младшей, так и на старшей ступени средней школы. В 1999 году, по результатам Третьего международного исследования качества математического и естественно-научного образования, Финляндия оказалась на 10-м месте по математике и на 14-м по естественным наукам из 38 стран, участвовавших в исследовании. По данным PISA, Финляндия была на одном из первых мест по математике среди стран ОЭСР со времен первого исследования, проведенного в 2000 году. Сходный прогресс отмечался и в естественных науках со времен Второго международного исследования качества естественно-научного образования, проведенного в начале восьмидесятых. Примечательно, что в

области чтения финские школьники всегда демонстрировали высокие по международным меркам результаты: по данным как Исследования качества чтения и понимания текста (Reading Literacy Study), проведенного в конце восьмидесятых среди учащихся 4-го класса, так и всех четырех исследований PISA среди 15-летних школьников, Финляндия всегда занимала одно из первых мест.

Чем может объясняться наблюдаемое повышение качества школьного математического образования в Финляндии? Этому вопросу посвящен ряд исследований, но они принесли больше умозрительных выводов и результатов качественного анализа, чем достоверных ответов (Linnakylä, 2004; Välijärvi et al., 2007; Hautamäki et al., 2008; Ofsted, 2010). Исходя из полученных результатов, вырисовываются три возможных объяснения. Во-первых, преподавание математики стало одним из ключевых компонентов разработки учебных программ для начальной школы и подготовки учителей младших классов в Финляндии. Например, из студентов, обучающихся по программам подготовки учителей младших классов в Хельсинкском университете, на преподавании математики специализируются около 15 %. Такое образование дает им возможность преподавать математику также на младшей ступени средней школы. В результате в большинстве начальных школ Финляндии работают учителя, профессионально разбирающиеся в обучении математике (в том числе и в методах оценивания достижений учащихся). Во-вторых, в Финляндии как в программах подготовки учителей, так и в учебных планах по математике особое внимание уделяется решению задач, что помогает школьникам понимать, какое отношение математика имеет к реальной жизни. Задания по математике, используемые в тестах PISA, тоже ориентированы на решение задач и навыки использования математики в новых ситуациях, а не на демонстрацию усвоения материалов учебных программ и планов. В-третьих, подготовка учителей математики в Финляндии основана на обучении методикам преподавания и осуществляется при тесном взаимодействии специалистов по математике со специалистами по педагогике. Благодаря этому подходу молодые учителя математики, получившие магистерскую степень, обладают системными знаниями и глубоким пониманием принципов обучения этому предмету. За подготовку учителей математики отвечают сотрудники как математических, так и педагогических отделений университетов, что способствует высокому уровню профессиональной компетентности учителей.

PISA чем дальше, тем больше используется в мировом масштабе в качестве критерия оценивания достижений учащихся

из разных стран на момент завершения обязательного образования. Четвертый цикл исследований по этой программе был проведен в 2009 году во всех 34 странах ОЭСР и в 31 другой стране или регионе. Особое внимание в ходе исследований данного цикла уделялось способности молодых людей использовать свои знания и умения для решения задач из реальной жизни. В отчете ОЭСР говорится: «Такая ориентация отражает изменения в целях и задачах самих учебных планов, которые чем дальше, тем больше внимания уделяют тому, как студенты могут распорядиться полученными в школе знаниями и умениями, а не только тому, освоили ли они предписанные планом материалы» (OECD, 2007:16).

По сумме результатов исследований PISA Финляндия оказалась на первом месте среди стран ОЭСР как в 2000, так и в 2003 году, причем она также была единственной страной ОЭСР, чей суммарный результат при этом улучшился. По результатам исследования PISA 2006 года, Финляндия сохранила свои высокие показатели в большинстве оценивавшихся областей достижений учащихся. По естественным наукам, на которых было сосредоточено особое внимание исследования 2006 года, финские школьники продемонстрировали лучшие результаты, чем их ровесники из всех 56 других стран-участниц, показатели некоторых из них представлены на рис. 2.4 (OECD, 2007:16).

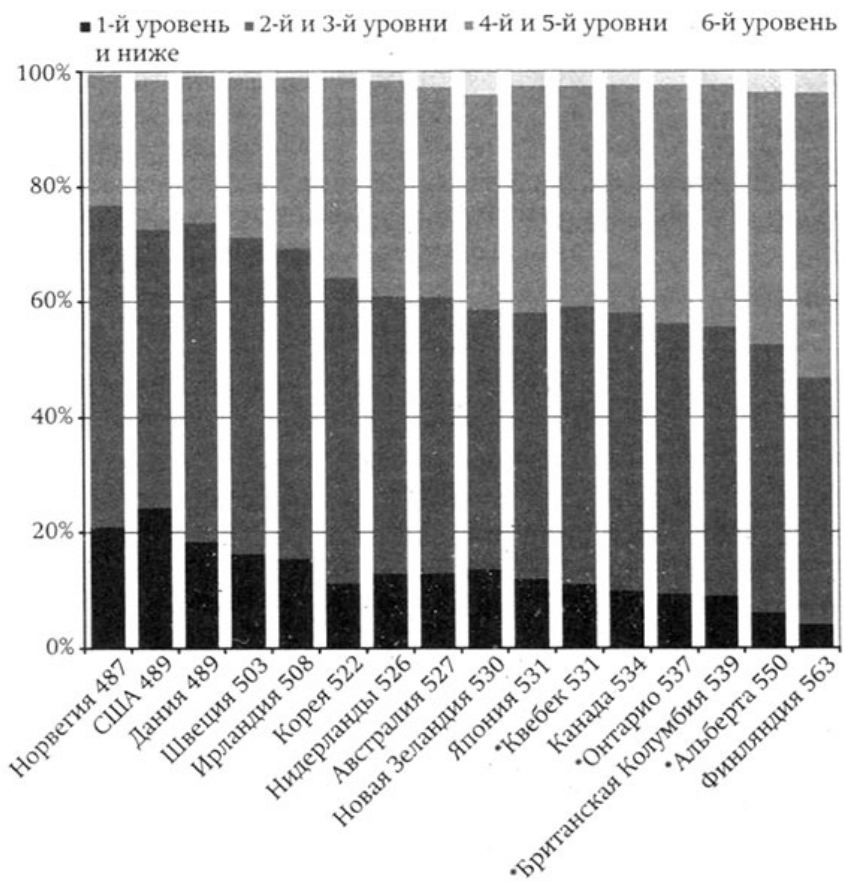


Рис. 2.4. Процент учащихся шести разных уровней образовательных достижений в области естественно-научного образования для избранных стран ОЭСР и некоторых провинций Канады (), по данным PISA за 2006 г. *Источник:* OECD (2007).

По сумме результатов исследования PISA за 2009 год Финляндия вновь оказалась на первом месте среди всех стран ОЭСР, продемонстрировав не только высокий уровень образовательных достижений учащихся, но также высокую степень равенства результатов обучения и сравнительно низкие затраты на школьное образование. В картине финского школьного образования, вырисовывающейся из результатов исследований PISA, особенно существенна сравнительно большая доля учащихся, демонстрирующих наилучшие результаты (6-й уровень), и небольшая доля тех, чьи результаты невысоки (1-й уровень и ниже). Более половины финских школьников достигли по крайней мере 4-го уровня, в то время как в США доля таких школьников составила лишь около четверти. Для канадских провинций Альберта, Британская Колумбия, Онтарио и Квебек

этот показатель тоже, как и в Финляндии, оказался высоким и составил более 40 %.

На рис. 2.5 показана диаграмма результатов финских школьников в сравнении с результатами школьников из некоторых других стран ОЭСР по данным исследований PISA (OECD, 2001, 2004, 2007, 2010b).

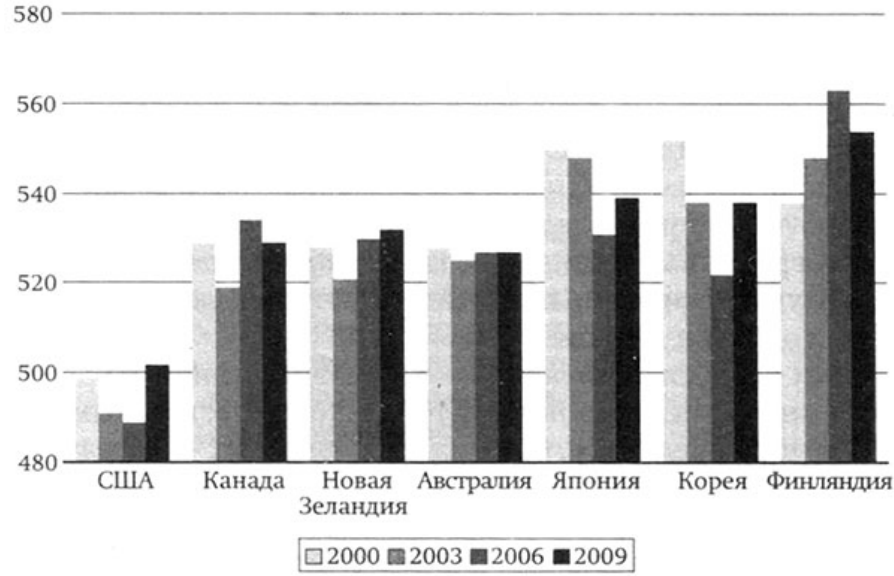


Рис. 2.5. Результаты тестов по естественно-научным предметам, продемонстрированные в исследованиях PISA с 2000 по 2009 г. учащимися из ряда стран ОЭСР. *Источники:* OECD (2001, 2004, 2007, 2010b).

Примечательно, что в Финляндии, в отличие от многих «образовательных сверх-держав», достижения учащихся, судя по данным PISA, демонстрируют устойчивый рост. Важно отметить, что любое возможное влияние преподавания на текущие результаты обучения школьников в той или иной системе образования отражает прежде всего плоды политики в области образования за девяностые годы и реформ, проводившихся в то время, а не плоды недавней политики и последних реформ.

И вновь возникает вопрос: почему уровень достижений финских школьников в области естественных наук оказывается исключительно высоким? Среди возможных объяснений финские специалисты по естественнонаучному образованию называли следующие факторы. Во-первых, на протяжении последних двух десятилетий при подготовке учителей младших классов в Финляндии особое внимание уделялось реорганизации обучения естественно-научным предметам в школе таким образом, чтобы предоставить школьникам возможность экспериментально, на

практике приобщаться к естественным наукам. Во-вторых, чем дальше, тем больше молодых учителей младших классов имеют подготовку по преподаванию естественнонаучных предметов: среди выпускников Хельсинкского университета, получающих магистерскую степень, на преподавании тех или иных естественно-научных предметов специализируются более 10 %. Основное внимание в соответствующих университетских программах в последнее время, как и положено, сосредоточено на передаче содержательных знаний по педагогике и на понимании методов, лежащих в основе естественнонаучных данных. Поэтому и учебные программы общеобразовательных школ по естественно-научным предметам отошли от традиционных академических основ и сосредоточились на экспериментальных подходах и решении задач. За этими переменами последовали общенациональные меры по повышению квалификации всех учителей, преподающих естественно-научные предметы в младших классах. В-третьих, подготовка учителей во всех финских университетах, в том числе на естественнонаучных отделениях, была приведена в соответствие с новыми школьными программами. Нынешние программы подготовки учителей естественно-научных предметов согласованы и совместимы с принятыми сегодня современными педагогическими принципами обучения естественным наукам, основанными на идеях и нововведениях, впервые предложенных в США и Англии.

Среди международных исследований достижений учащихся лишь немногие уделяют особое внимание не чтению, математике и естественным наукам, а каким-либо другим предметам. Одно из этих немногих — Международное исследование качества гражданского образования и обучения граждановедению IEA (International Civic and Citizenship Education Study — ICCS), проведенное в 2009 году. Это было уже третье исследование, проведенное IEA для оценки особенностей и результатов гражданского образования и обучения граждановедению (Schulz et al., 2010). Исследование 2009 года, в основу которого было положено проведенное IEA в 1999 году Международное исследование качества гражданского образования (Civic Education Study — CIVED), было посвящено подходам, используемым в 38 странах Европы, Латинской Америки и Азиатско-Тихоокеанского региона на младшей ступени среднего образования (преимущественно в 8-м классе) для подготовки учащегося к роли гражданина. Ключевым компонентом этого исследования была оценка знаний школьников о широком круге вопросов, связанных с гражданским образованием и граждановедением. Под гражданскими знаниями в этом исследовании понимаются

представления учащихся о широком круге вопросов, связанных с жизнью в обществе, в их приложении к роли гражданина. Это широкий термин, включающий не только знания как таковые, но также понимание и способность к рассуждению. Получение учащимися гражданских знаний — главная задача гражданского образования и граждановедения и одна из основ успешного функционирования гражданского общества.

По результатам ICCS за 2009 год, финские восьмиклассники продемонстрировали самые высокие средние показатели по гражданским знаниям, вровень со своими ровесниками из Дании (рис. 2.6).

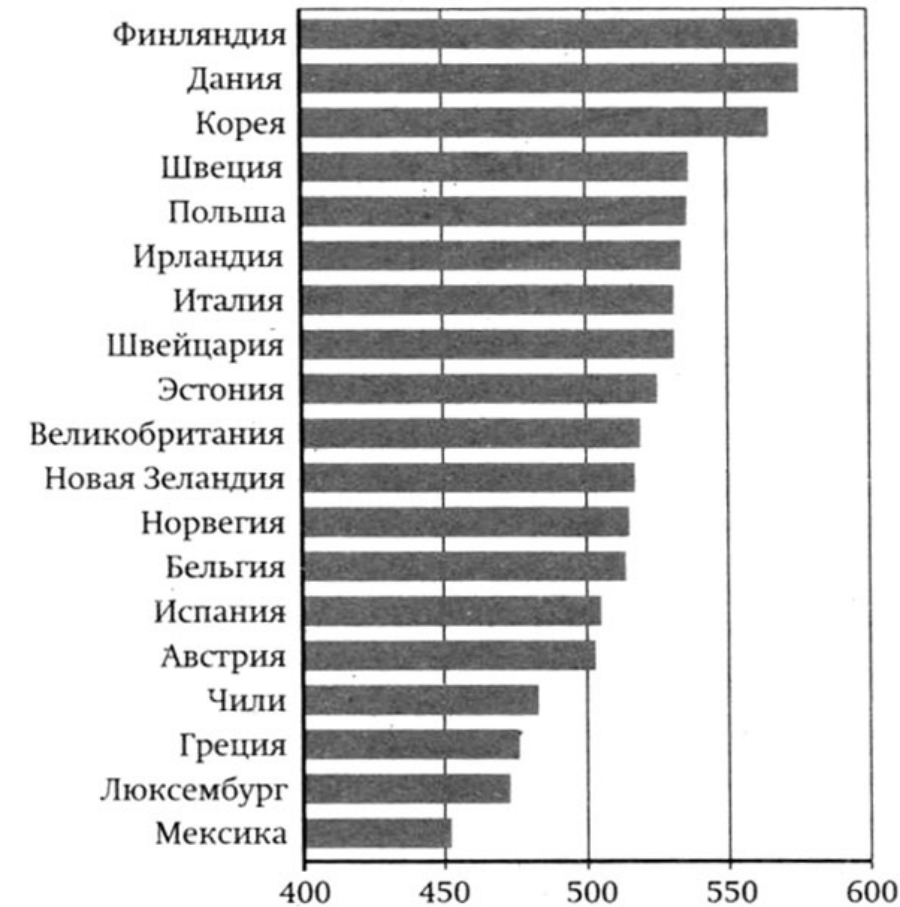


Рис. 2.6. Результаты тестов по гражданским знаниям, проведенных среди восьмиклассников из стран ОЭСР, участвовавших в международном исследовании качества гражданского образования и обучения граждановедению (ICCS) 2009 г. *Источник:* Schulz et al. (2010).

Как и в случае исследований PISA и TIMSS, по результатам

ICCS 2009 года, в Финляндии наблюдается самая низкая изменчивость между школами из всех исследованных стран. Результаты ICCS 2009 года говорят о сильной связи Индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП) с уровнем гражданских знаний в разных странах. Изменчивостью ИРЧП объясняется 54 % изменчивости уровня гражданских знаний между странами. Это обстоятельство говорит о том, что средние показатели уровня гражданских знаний коррелируют с факторами, отражающими общее развитие и благосостояние страны.

Данное наблюдение перекликается с выводами других международных исследований качества образования, но из него не следует, что между уровнем гражданских знаний и общим развитием страны непременно должны существовать причинно-следственные связи. Как ни парадоксально, результаты того же исследования показали, что юные финны меньше своих ровесников из других стран ощущают себя вовлеченными в повседневную политическую и гражданскую жизнь своей страны.

По итогам всех трех циклов исследований PISA, проводившихся начиная с 2000 года, финское образование неизменно показывало свою высокую эффективность во всех оценивавшихся областях, а финские школьники стабильно демонстрировали высокие средние показатели по всем анализируемым предметам (чтению, математике и естественным наукам). Судя по данным международных исследований, качество финского государственного образования неуклонно росло с начала семидесятых. Исследование PISA 2009 года было вторым циклом после 2000 года, оценивавшим качество чтения и понимания текста. Поэтому оно дает нам уникальную возможность рассмотреть тенденции, наблюдаемые в показателях способности учащихся понимать прочитанное и пользоваться этим пониманием. Хотя средние результаты учащихся в целом по стране немного снизились с 2000 по 2009 год, как показано на рис. 2.7, на международном фоне демонстрируемый финскими школьниками уровень навыков чтения остается высоким. Вместе с тем вызывает тревогу сделанное по результатам PISA 2009 года наблюдение, что школьники в Финляндии стали меньше читать ради собственного удовольствия, чем читали в 2000 году.

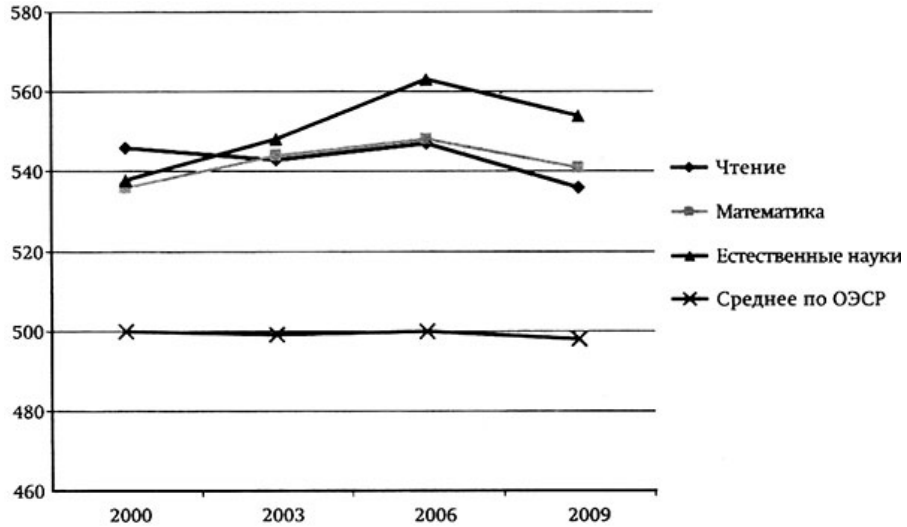


Рис. 2.7. Результаты, продемонстрированные финскими школьниками в тестах по чтению, математике и естественным наукам в ходе исследований PISA в 2000–2009 гг. *Источник:* OECD (2010b).

В 2009 году около половины финских юношей 15-летнего возраста сообщили, что вообще не читают ради удовольствия. Эта перемена явственно следует и из результатов финских национальных исследований, посвященных навыкам понимания текста и привычке к чтению.

По данным ОЭСР, «Финляндия — один из мировых лидеров по уровню достижений учащихся средней школы и остается таковым в течение последнего десятилетия. Кроме того, высочайший уровень образовательных достижений школьников оказывается исключительно ровным от школы к школе. Судя по всему, финские школы хорошо служат всем учащимся независимо от их происхождения, социально-экономического положения и способностей» (OECD, 2010c: 117). Сила эффективности финского школьного образования заключается именно в устойчиво высоком уровне достижений учащихся, показатели которого равномерно распределены по школам всей страны.

С 2000 года, когда начались исследования PISA, эта программа оказала огромное влияние на реформы образования во всем мире и в отдельных странах-участницах. Результаты данных исследований стали одним из важнейших поводов для развития систем образования в странах Азии, Европы и Северной Америки и вызывают растущий интерес во всем остальном мире. С тех пор были запущены масштабные реформы образования (в США, Англии, Новой Зеландии, Германии, Корее, Японии и Польше),

созданы новые национальные учреждения и агентства, и тысячи делегаций посетили страны и провинции, демонстрирующие особенно высокое качество образования (в том числе Финляндию, Альберту, Онтарио, Сингапур и Корею), чтобы попытаться узнать «секреты» хорошего образования. Для большинства из 65 с лишним систем образования, участвующих в исследованиях PISA, результаты этих исследований служат одним из главных ориентиров в разработке политики в области образования и основанием для целого ряда масштабных реформ.

Похоже, многих удивляет, что работников финской системы образования результаты исследований PISA воодушевляют намного меньше, чем того ожидают иностранцы. Многие финские учителя и директора школ полагают, что PISA оценивает лишь небольшой набор компонентов из широкого спектра школьного образования. Среди финнов есть те, кто считает, что PISA поощряет передачу стратегий и методов реформирования образования, которые с трудом поддаются передаче. Они утверждают, что это приводит к чрезмерно упрощенному подходу к совершенствованию систем образования. В образовании, совсем как в спорте, слишком сильный упор на сравнение разных стран (или соревнование между ними) может приводить к использованию неэтичных мер, способствующих временному улучшению результатов для получения более высокого места в общем зачете. Качественная, эффективная система образования — это далеко не только поддающиеся прямому измерению оценки образовательных достижений. Некоторые финские учителя опасаются, что нынешнее движение за оценивание качества системы образования исключительно по показателям учебных достижений школьников в итоге приведет к сужению учебных планов и спектра преподаваемых предметов в ущерб обучению общественным и гуманитарным наукам, физической культуре и музыке и заботе о цельном развитии личности.

Более того, в последнее время ведется все больше споров о том, что именно оценивается в ходе таких международных тестирований и можно ли использовать только данные PISA, чтобы судить о качестве систем образования. Аргументы противников и сторонников подобного подхода широко представлены в педагогической литературе (Adams, 2003; Prais, 2003, 2004; Goldstein, 2004; Riley, Torrance, 2003; Bracey, 2005; Dohn, 2007; Bautier, Rayon, 2007; Schleicher, 2007; Mortimore, 2009). Читателю не стоит забывать, что PISA — далеко не единственная международная программа оценивания образовательных достижений учащихся и что в других программах оцениваются и другие аспекты качества образования.

Тем не менее PISA остается единственной международной программой подобных исследований, охватывающей все страны ОЭСР и одновременно уделяющей внимание не только материалам школьных программ, но и другим знаниям и умениям. Кроме того, следует отметить, что финские работники образования все больше критикуют подход к оцениванию образовательных достижений и успехов учащихся исключительно на основе результатов стандартных тестов по различным предметам. Многие (и я в том числе) хотели бы, чтобы достижения учащихся оценивались по более широкому спектру показателей, в том числе касающихся социализации, самоосознания, творческих способностей и навыков обучения.

Затраты на образование

Судя по всему, финны сумели реформировать свою систему образования путем увеличения участия в ее работе тех, кто связан с ней на всех уровнях, что позволило сделать хорошее образование достижимым для значительной части населения и добиться сравнительно высоких результатов обучения в большинстве школ по всей стране. И всего этого удалось достичь при почти исключительно государственном финансировании образования, в том числе высшего и других форм образования для взрослых. В связи с этим остается еще один вопрос, касающийся эффективности финской системы образования: во сколько обходится работа этой системы финским налогоплательщикам?

По данным ОЭСР, реальное государственное и частное финансирование финской системы образования на всех ее уровнях, вместе взятых, увеличилось с 1995 по 2004 год на 34 %, в то время как соответствующий средний показатель по всем странам ОЭСР, для которых имеются аналогичные данные, составил за тот же период 42 %. В 2007 году суммарные государственные расходы на финансирование образовательных учреждений Финляндии составляли 5,6 % ВВП (Sahlberg, 2009; OECD, 2010a). Это ниже среднего показателя по странам ОЭСР, равного 5,7 % ВВП, и существенно ниже, чем расходы на образование в США (7,6 % ВВП) и Канаде (6,1 % ВВП). Как уже упоминалось, в Финляндии лишь 2,5 % всех расходов на образовательные учреждения покрываются из частных источников.

Связь между затратами на образование и достижениями учащихся

На рис. 2.8 показаны соотношения средних результатов школьников по стране, демонстрируемых в тестах PISA по естественно-научным предметам, и суммарных затрат на образование в пересчете на одного школьника (в возрасте 6–15 лет) в долларах США, скорректированных в соответствии с паритетом покупательной способности, по данным за 2006 год (OECD, 2007, 2010a).

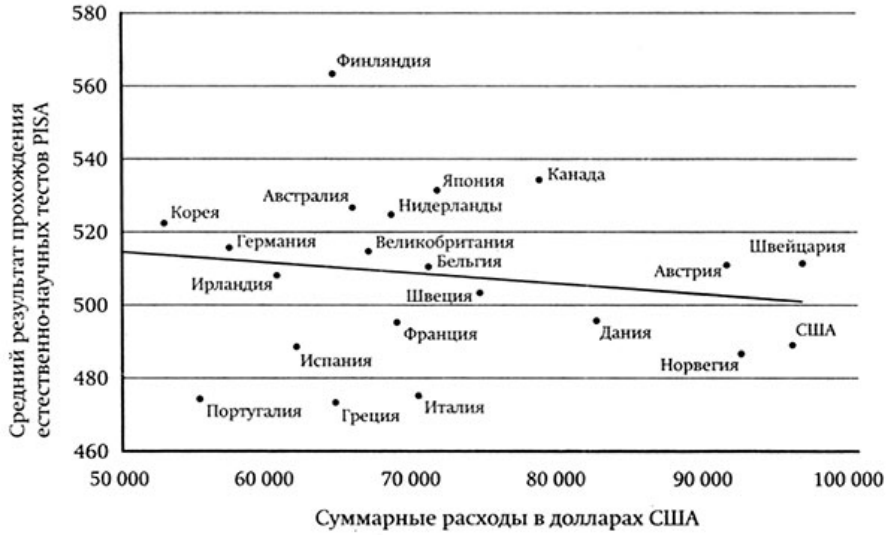


Рис. 2.8. Соотношения средних результатов школьников по стране, демонстрируемых в тестах PISA по естественным наукам, и суммарных затрат на образование в пересчете на одного школьника в возрасте 6–15 лет в избранных странах ОЭСР, по данным за 2006 г. *Источники:* OECD (2007, 2010a).

Эти данные указывают на то, что эффективной работы финской системы образования удалось добиться при умеренных расходах. Кроме того, судя по представленной на рис. 2.8 диаграмме, качество системы образования, оцениваемое по показателям PISA, и уровень финансовых инвестиций в образование почти не коррелируют. Например, затраты на образование в США и Норвегии самые высокие, но образовательные достижения, демонстрируемые школьниками из этих стран, невысоки. Разумеется, из этого еще не следует, что между затратами на образование и результатами обучения имеется соответствующая причинно-следственная связь, хотя регрессионный анализ и указывает на наличие очень слабой отрицательной корреляции ($R^2 = 0{,}03$) между этими двумя факторами. Таким образом, для высоких образовательных достижений эффективность системы образования важнее, чем уровень расходов. Деньги сами по себе редко позволяют решить проблемы образования.

Затраты на второй год

Один из факторов, влияющих на расходы на образование, связан с частотой случаев, когда школьники остаются на второй

год, то есть обучаются на уровне того же класса еще раз, не сумев освоить его программу с первой попытки. Это распространенное средство, нередко применяемое для преодоления индивидуальных недостатков и затруднений. Однако это средство не только неэффективно как метод помощи нуждающимся в ней учащимся, но и дорого обходится системе образования. Давайте рассмотрим, как с этой распространенной во всем мире проблемой работали в Финляндии.

В старой, параллельной системе школьного образования в начальной школе учащиеся нередко оставались на второй год, а в классических школах второй год считался одним из базовых приемов обучения. В некоторых случаях школьники оставались на второй год в 3-м классе начальной школы, чтобы улучшить свои знания и умения, требуемые для прохождения вступительного теста в классическую школу в конце 4-го класса. Когда вводились новые девятилетние общеобразовательные школы, в классических шкалах на второй год оставались в среднем примерно 12 % учащихся каждого класса. В то время второгодники были неравномерно распределены по школам и годам обучения. Например, в общих средних школах старшей ступени на второй год оставался один из шести учащихся. По нашим оценкам, около половины выпускников классических средних школ старшей ступени хотя бы один раз оставались на второй год (Välijärvi, Sahlberg, 2008). Более того, довольно многие учащиеся покидали школу, не завершив обучения, часто именно после того, как им не удавалось перейти в следующий класс.

В качестве основных причин того, что школьники оставались на второй год, называли неуспеваемость по математике и шведскому языку (как неродному государственному), хотя некоторым школьникам приходилось оставаться на второй год из-за поведения или отношения к учебе.

Девятилетняя базовая школа (peruskoulu) была создана исходя из равенства как ценности и под влиянием идеи, согласно которой все учащиеся способны к достижению общих учебных и социальных целей посредством основанных на выборе потоков обучения в старших классах общеобразовательной школы. В старой школьной системе учителя дискриминировали учащихся, оставляя некоторых из них на второй год. Проблемы, связанные с явлением второгодников, были хорошо известны на момент создания новой школьной системы в начале семидесятых. Вынужденное повторное обучение в том же классе вместе со школьниками меньшего возраста часто деморализовывало второгодников и редко способствовало тому улучшению их учебных достижений, ради которого затевалось (Jimerson, 2001;

Brophy, 2006). Кроме того, эта практика была неэффективна как метод поощрения обучения, потому что при этом не уделялось особого внимания тем составляющим учебной программы, в связи с которыми учащиеся и нуждались в помощи. Повторное обучение тем предметам, программу по которым школьник уже успешно освоил, обычно не способствовало работе ни учащихся, ни учителей. Школьников направляли на повторное обучение в том же классе без какого-либо плана, который указывал бы, в каких конкретно областях они должны совершенствоваться, не говоря уже об оптимальных методах достижения требуемого уровня знаний и умений.

С самых первых дней реформы общеобразовательных школ оставление учащихся на второй год было признано неадекватной и неправильной стратегией коррекции индивидуальных учебных или социальных недостатков. В начальной школе на второгодников, не справлявшихся с программой по одному или двум предметам, часто навешивали ярлык «неуспевающих», предполагая наличие у них также поведенческих и личностных проблем. Навешивание такого ярлыка обычно оказывало сильное отрицательное влияние на самоуважение школьников, а тем самым и на их мотивацию и стремление учиться. Кроме того, оно снижало ожидания учителей в отношении способностей этих школьников к обучению. Оставление на второй год создавало порочный круг, отбрасывавший на жизнь многих учащихся тень, простиравшуюся и дальше начала их взрослой жизни. Неуспеваемость в школе связана с социальной ролью школьника и часто сопряжена с неблагоприятным отношением к учебе и дальнейшему образованию. Избавиться от этой роли удавалось лишь учащимся, отличающимся сильным характером и высоким социальным капиталом, обеспечиваемым друзьями, учителями и родителями. Финский опыт говорит о том, что оставление на второй год в большинстве случаев приводило к усугублению общественного неравенства и отнюдь не помогало учащимся справляться со своими учебными и социальными затруднениями.

Создание peruskoulu привело к быстрому изменению политики и практики в отношении повторного обучения в том же классе. Хотя новая система и не устранила проблему оставления на второй год полностью, число второгодников в новых общеобразовательных школах существенно сократилось. Индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению сделались основными принципами устройства школьного образования во всей стране. Еще одной его основой стало представление о том, что каждый школьник может достичь общих образовательных целей, если организовать обучение в

соответствии с его особенностями и потребностями. Оставление на второй год и распределение по группам в зависимости от способностей явно противоречили этим идеалам. Разным студентам нужно было научиться работать и обучаться вместе, в одних и тех же классах. При этом в ходе разработки учебной среды и выбора педагогических методов требовалось принимать во внимание разнообразие характеров, способностей и склонностей школьников. Эта задача оказалась одним из самых серьезных вызовов профессиональным способностям учителей.

В финских школах и по сей день продолжается поиск оптимальных педагогических и экономических решений проблем, связанных с возрастающим разнообразием учащихся.

Сведение к минимуму случаев оставления на второй год оказалось возможным прежде всего благодаря тому, что неотъемлемой составляющей работы всех без исключения финских школ стало коррекционное образование. Теперь каждый школьник имеет право на получение индивидуальной поддержки, без промедления обеспечиваемой подготовленными профессионалами в рамках нормального учебного процесса. Такая коррекционная поддержка принимает сегодня множество разных форм. Как уже говорилось, коррекционное образование в Финляндии чем дальше, тем больше предоставляется в рамках обычного общего обучения. Такое образование играет ключевую роль в повышении степени равенства и борьбе с неуспеваемостью в финских школах.

В средних школах старшей ступени (как общих, так и профессиональных) теперь используется не последовательность классов, а модульная модель обучения. В результате оставление на второй год в его традиционном виде в старших средних школах Финляндии полностью исчезло.

Сегодня учащиеся этих школ сами составляют для себя индивидуальное расписание, выбирая курсы из ассортимента, предоставляемого их собственной школой и другими образовательными учреждениями. Это сделало обучение на старшей ступени средней школы гибким и дало учащимся возможность проходить выбранные курсы в разном темпе, в зависимости от способностей и жизненных обстоятельств. Теперь вместо повторного прохождения всех курсов одного года школьник проходит повторно лишь те курсы, материал которых ему не удалось удовлетворительно освоить. Большинство школьников завершают обучение в старшей средней школе за предписанные 3 года, но у некоторых это занимает меньше, а у некоторых — больше времени. Кроме того, эта «бесклассовая» структура привела к исчезновению в старшей средней школе

классов как постоянных групп, в которых учащиеся занимаются изо дня в день и из года в год.

Политика, принятая сегодня в Финляндии, предполагает автоматический переход в каждый следующий класс в сочетании с принципом раннего вмешательства в случае затруднений в обучении. Как отмечает профессор Нортон Грабб (Grubb, 2007), такое внимание к динамическому неравенству отличает Финляндию от многих других стран. Оно требует систематических консультаций и занятий по профориентации, начинающихся в то время, когда школьники задумываются о выборе дальнейшего пути своего обучения. В настоящее время лишь 2 % учащихся, оканчивающих общеобразовательную девятилетнюю школу, когда-либо оставались на второй год. В прочих североевропейских странах частота оставления на второй год сравнима, но в других европейских странах она намного выше: 40 % во Франции, более 30 % в Бельгии, Нидерландах и Испании и 25 % в Германии и Швейцарии (Välijärvi, Sahlberg, 2008).

Парадоксы финского образования

Успехи финской системы образования побудили многих специалистов заняться поиском причин столь высокого уровня показателей Финляндии на международном фоне. Представители делегаций, приезжающих с этой целью в Финляндию, видят красивые школьные здания, где учатся спокойные школьники и преподают высокообразованные учителя. Кроме того, они обращают внимание на высокий уровень автономии школ: руководство структур, которым подчиняются образовательные учреждения, редко вмешивается в повседневную работу школ, жизненные проблемы учащихся методично решаются, а нуждающиеся в помощи получают ее со стороны профессионалов. Многое из этого действительно заслуживает внимания, если мы хотим выяснить, что именно сделало Финляндию одним из мировых лидеров в области образования. Однако некоторые аспекты секрета успеха финской системы остаются невыясненными. Для их выяснения требуется ответить на следующие вопросы:

• Как проходил процесс реформирования финского образования?

• Какую роль играет политика в области других отраслей государственного сектора в столь эффективной работе системы образования?

• Какую роль играет культура?

• В какой степени финские работники образования ориентируются при разработке своих подходов на общемировые тенденции реформирования школ?

Финляндия — во многих отношениях парадоксальная страна. Отличающаяся передовой телекоммуникационной промышленностью и одним из самых высоких показателей плотности мобильных телефонов, она в то же время известна неразговорчивостью (или молчаливостью) своих жителей. Финны знамениты своей замкнутостью и склонностью к уединению, но при этом, например, увлекаются танго. В ходе фестиваля танго здесь ежегодного избирают финских короля и королеву танго. Кроме того, несмотря на суровый северный климат, финское население — одно из самых счастливых в мире, и Финляндия по праву считается одной из самых благополучных стран на Земле. Такая традиционная черта культуры как sisu (сила воли, целеустремленность и готовность преодолевать трудности), сочетается в финнах со спокойствием и мягкостью характера (Lewis, 2005; Steinbock, 2010). Для понимания некоторых

ключевых особенностей финского образования подобные парадоксы оказываются полезнее, чем чистая логика.

Одна из известных культурных особенностей финнов состоит в том, что мы не склонны разговаривать попусту. Эту особенность хорошо иллюстрирует следующий анекдот. Два друга детства случайно встретились после долгой разлуки. Они решили отметить эту приятную встречу, зайдя в ближайший бар и выпив там по такому случаю. Вскоре им встретился бар, в укромном уголке которого они нашли свободный столик и заказали выпивку. Не говоря ни слова, они выпили и решили повторить. И во второй, и в третий раз они пили в молчании, но когда им в четвертый раз принесли выпивку, один из них поднял свой бокал и весело сказал: «Kippis» (краткий финский тост, вроде английского «cheers»). Его друг посмотрел на него с удивлением и ответил: «Мы сюда пить или разговаривать пришли?»

Минимализм популярен и в других сферах жизни Финляндии. Изобразительное искусство, музыка, дизайн и архитектура здесь черпают вдохновение в скромных, ясных и простых идеях. Финны любят поговорку «мал, да удал». В бизнесе, политике и дипломатии финны полагаются на прямолинейность и простые методы. В Финляндии считается, что проблемы нужно решать, а не обсуждать. Финские изобретения и инновации часто связаны с нехитрыми, но принципиально важными идеями. Нет ничего удивительного в том, что и в финской системе образования заложены те же принципы и ценности. Одна из главных ценностей этой системы предполагает, что при выработке политики в области образования и его реформирования внимание должно уделяться прежде всего методам обучения. Особенно важно, что финны, судя по всему, не верят, что образование можно существенно улучшить, просто прилагая больше усилий в том же направлении.

Парадокс первый: меньше учения, больше обучения

Финский опыт ставит под сомнение обычную логику развития образования, предполагающую улучшение достижений учащихся за счет увеличения длительности обучения и продолжительности преподавания.

В соответствии с этой логикой, если учащиеся, например, демонстрируют недостаточно хорошие результаты по математике, нужно переработать учебную программу таким образом, чтобы на математику выделялось больше часов классной работы и задавалось больше домашних заданий. Наглядную картину

различий между странами по продолжительности классной работы учащихся и продолжительности преподавания учителей дают два международных показателя.

Во-первых, как показано на рис. 2.9, между странами ОЭСР наблюдаются существенные различия в предписанном суммарном числе часов учебных занятий в государственных образовательных учреждениях для учащихся в возрасте 7–14 лет (OECD, 2010a).

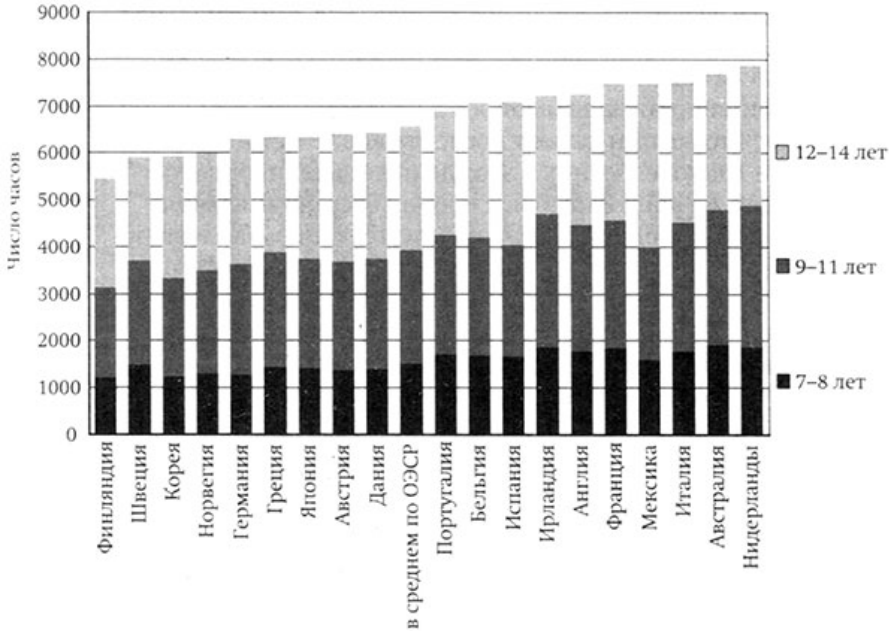


Рис. 2.9. Суммарное число учебных часов в государственных школах для учащихся в возрасте 7–14 лет в избранных странах ОЭСР в 2008 г. *Источник:* OECD (2010a).

Судя по результатам исследований PISA, предписанная суммарная продолжительность учебных занятий в государственных школах очень слабо коррелирует с образовательными достижениями учащихся. Интересно, что в странах, демонстрирующих высокое качество образования во всех исследуемых PISA областях знаний (в Финляндии, Корее и Японии), формальной продолжительности обучения придается мало значения, в то время как в странах, демонстрирующих намного более низкое качество образования (таких, как Италия, Португалия и Греция), требуемая продолжительность обучения намного больше. Если выразить продолжительность обучения в условных учебных годах, выяснится, что, например, 15-летние итальянские школьники обучались по меньшей мере на два учебных года дольше, чем их финские сверстники. Более того, в Финляндии дети идут в школу в семилетием возрасте, в то время

как в Италии — нередко в пятилетием, так что продолжительность обучения в итальянских школах оказывается еще больше. В базе данных ОЭСР отсутствуют соответствующие данные об обязательной продолжительности обучения в таких странах, как США или Канада. Тем не менее полученные оценки для некоторых американских штатов и канадских провинций заставляют предположить, что суммарная продолжительность обучения для школьников в возрасте 7–14 лет в этих странах составляет около 7500 часов, то есть близка к соответствующим показателям, известным для Франции, Англии и Мексики. Более того, согласно имеющейся статистике, финские 15-летние школьники тратят на выполнение домашних заданий меньше времени, чем их ровесники из любой другой страны ОЭСР. В этом состоит еще одно существенное отличие Финляндии от многих других стран, где вводились такие показатели, как «минимальная продолжительность домашней работы в минутах», и принимались другие меры, чтобы после школы основательнее занять школьников учебой.

Если школьники в Финляндии занимаются в школе меньше, чем во многих других странах, что же они делают после уроков? В принципе, они могут идти домой, если в школе для них в этот день не запланировано никаких внеурочных дел. В финских школах поощряется организация различных дополнительных занятий для учащихся младших классов и образовательных или развлекательных кружков для школьников постарше. Важную роль в предоставлении учащимся возможностей, способствующих их обучению и развитию, в Финляндии играют различные молодежные и спортивные объединения. Две трети школьников в возрасте 10–14 лет и больше половины в возрасте 15–19 лет состоят хотя бы в одном таком объединении. *Третий сектор* (так называют в Финляндии сеть этих неправительственных организаций) играет немалую роль в социальном и индивидуальном развитии финских школьников, а значит, и в педагогических успехах финских школ.

Парадокс перехода малого количества в высокое качество можно также проиллюстрировать на примере учебной нагрузки школьных учителей в разных странах. Разница между странами здесь тоже оказывается существенной, что видно из рис. 2.10 (OECD, 2010a).

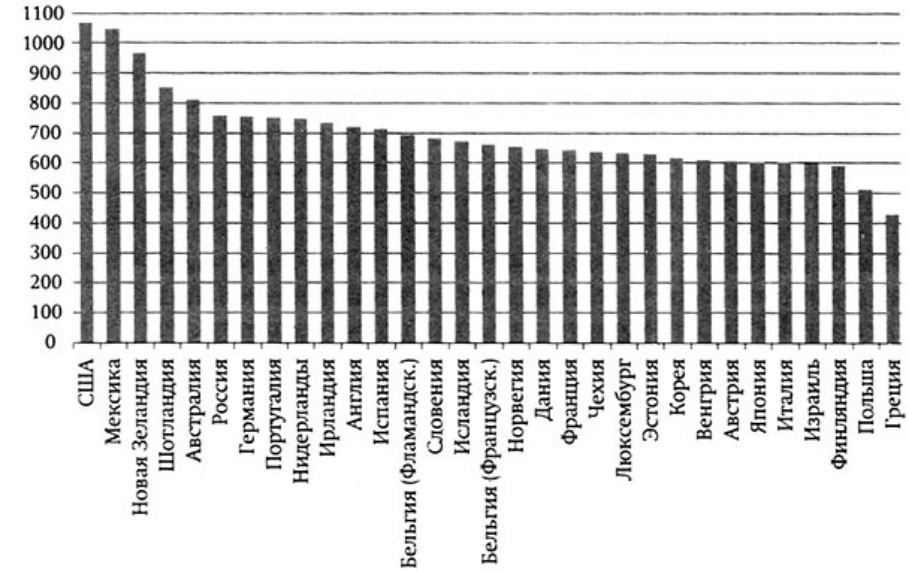


Рис. 2.10. Среднее суммарное число часов ежегодной учебной нагрузки учителей младшей ступени средних школ в избранных странах ОЭСР в 2008 г. *Источник:* OECD (2010a).

В Финляндии учитель младшего звена средней школы в среднем проводит около 600 астрономических часов занятий ежегодно (то есть 800 уроков продолжительностью по 45 минут). Это соответствует четырем урокам в день. По данным ОЭСР, соответствующий показатель для США составляет 1080 астрономических часов ежегодно, то есть шесть или более уроков и иных занятий продолжительностью по 50 минут в день. Хотя по Канаде аналогичных данных нет, приблизительное значение соответствующего показателя для Канады оценивается в 900 часов ежегодно. Меньшая учебная нагрузка дает учителям больше возможностей участвовать в совершенствовании школ, разработке учебных программ и повышении собственной квалификации в рабочее время.

Чем отличается типичный день занятий в финской младшей средней школе от соответствующего дня в американской? Во-первых, учебная нагрузка у среднего американского учителя почти вдвое больше, чем у среднего финского. Преподавать по 6 часов в день — тяжелая работа, и многие американские учителя слишком сильно устают, чтобы по окончании уроков участвовать в какой-либо еще профессиональной деятельности.

В итоге работа учителя в США понимается прежде всего именно как преподавание. А учебная нагрузка среднего финского учителя младшей средней школы составляет лишь четыре урока в день. Несмотря на то что финским учителям платят именно в

зависимости от учебной нагрузки, у них каждый день находится время и на планирование, самосовершенствование и обсуждение работы друг с другом. Обязанности финских учителей отнюдь не ограничиваются преподаванием и включают также оценивание достижений и общих успехов учащихся, подготовку и постоянную переработку учебных программ, участие в школьных мероприятиях, связанных с заботой о здоровье и благополучии школьников, и обеспечение дополнительной коррекционной помощи тем учащимся, кто в ней нуждается. Благодаря особому пониманию работы учителя многие финские школы представляют собой подлинные профессиональные сообщества взаимного обучения учителей. Из этого правила есть исключения, но к большинству начальных школ оно относится в полной мере, и работа учителей младших классов почти всегда включает не только преподавание, но и неразрывно связанное с ним сотрудничество с коллегами по учительской.

Интересно, что результаты последних исследований указывают на то, что финские школьники испытывают в школе меньше страха и стресса, чем их сверстники во многих других странах (OECD, 2004, 2007). По данным национального отчета PISA, лишь 7 % финских школьников сказали, что испытывают страх, когда выполняют домашнее задание по математике, в то время как в Японии и Франции таких школьников оказалось 52 и 53 % соответственно (Kupari, Välijärvi, 2005). О сходном положении дел на уроках в финских школах свидетельствовали многие десятки журналистов в газетах всего мира. Культура обучения без напряжения и пониженный уровень стресса и страха определенно играют некоторую роль в общей эффективности финского школьного образования.

Работники финской системы образования не верят в то, что увеличение объема домашней работы непременно должно помогать обучению, особенно если такая работа предполагает выполнение однообразных, не особенно интеллектуальных заданий, что, к сожалению, бывает слишком часто. По данным некоторых национальных и международных исследований, в Финляндии нагрузка домашней работой учащихся начальной и младшей средней школы самая низкая в мире. На страницах «Уолл-стрит джорнел» сообщалось, что финским школьникам редко приходится тратить на домашнюю работу больше получаса в день (Gameran, 2008). Более того, многие учащиеся начальной и младшей средней школы справляются с большей частью своей домашней работы еще в школе, до ухода домой. По данным ОЭСР, 15-летние школьники в Финляндии не занимаются с репетиторами и не берут никаких дополнительных уроков (OECD,

2010b). В свете этих данных высокий уровень результатов, демонстрируемых финскими школьниками при прохождении международных тестов, выглядит просто поразительным. В Корее, Японии, Сингапуре и Шанхае, где школьники демонстрируют сравнимые с финскими успехи в области чтения, математики и естественных наук, большинству учащихся приходится тратить по несколько часов в день после занятий на выполнение домашнего задания и заниматься на выходных и во время каникул с репетиторами и в группах подготовки к тестам.

Парадокс второй: меньше тестирования, больше обучения

Подход, торжествующий в настоящее время в глобальном движении за реформирование образования, предполагает, в частности, что для повышения качества образования необходимы соревнование, выбор и более частые централизованно проводимые тестирования. Со времен английского закона о реформе образования от 1988 года политика оценивания достижений учащихся путем тестирования привела к повышению частоты стандартных тестов во многих школьных системах мира (Hargreaves, Shirley, 2009). Суждения об успехах, достигнутых школьниками и школами за каждый учебный год, основываются почти исключительно на результатах подобных навязываемых извне стандартных тестов по чтению, математике и естественным наукам. Но *демонстрируют ли системы образования, где в основу реформ были положены соревнование, выбор и тестирование, прогресс на международном фоне?*

Взяв за основу базу данных PISA, можно провести сравнение и получить предположительный ответ на этот вопрос. Особенно примечательны здесь случаи США, Англии, Новой Зеландии, Японии и некоторых канадских провинций и австралийских штатов. На рис. 2.11 показаны средние результаты, продемонстрированные 15-летними школьниками из этих стран в тестах по математике в ходе трех исследований PISA, проводившихся с 2000 по 2006 год. Из представленной диаграммы видно, как менялись достижения этих школьников в сравнении с достижениями их сверстников из Финляндии (OECD, 2001, 2004, 2007; Sahlberg, 2010a).

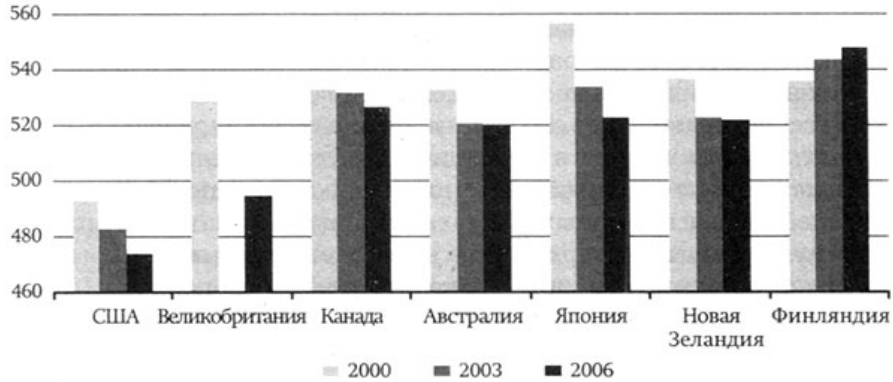


Рис. 2.11. Результаты, продемонстрированные в тестах по математике 15-летними школьниками из ряда стран ОЭСР в ходе трех исследований PISA в 2000–2006 гг. *Источники:* OECD (2001, 2004, 2007).

Во всех перечисленных странах, где в основу политики в области образования было положено оценивание с помощью тестов, в уровне достижений учащихся по математике наблюдается одна и та же тенденция — упадок, отмечаемый во всех циклах исследований 2000–2006 годов. Если мы рассмотрим результаты международных тестов по естественным наукам или чтению, то увидим похожую картину. Усиление школьной отчетности посредством расширения использования стандартных тестов стало в девяностые годы общей чертой политики в области образования во всех этих странах. Тем временем в Финляндии проводилась в жизнь политика, придающая особое значение профессионализму учителей, разработке учебных программ на уровне школ, основанному на доверии руководству структурами системы образования и расширению сотрудничества школ за счет развития связей между ними. Как видно из рис. 2.11, в Финляндии, в отличие от других перечисленных стран, средний уровень достижений учащихся за обсуждаемый период только вырос, хотя был весьма высоким и в начале этого периода. Сами по себе эти результаты еще не доказывают провала политики реформирования образования за счет внедрения стандартных тестов, но заставляют предположить, что такие тесты *нельзя* считать необходимым условием повышения качества образования, вопреки тому, что утверждали многие сторонники соревновательного подхода в государственном секторе. Уроки финской системы указывают на то, что существует и другой путь к устойчивому совершенствованию школьного образования.

В Финляндии школьников не заставляют так часто проходить тесты, как во многих других странах, но это отнюдь не означает,

что их образовательные достижения никак не оцениваются. Напротив, финская система предполагает регулярное оценивание успехов учащихся, способы осуществления которого можно разделить на три категории. Первая — это оценивание, проводимое учителями в процессе работы в классе. Оно включает диагностический, динамический и суммарный компоненты и составляет неотъемлемую часть преподавания и обучения. Во всех финских школах за такое оценивание отвечают исключительно учителя. Всех школьных учителей в Финляндии готовят к тому, чтобы разрабатывать и использовать в своей работе различные методы оценивания достижений учащихся. Оценивание работы школьников в классе занимает существенную часть рабочего времени учителей, не занятого преподаванием как таковым.

Вторая категория оценивания достижений учащихся — это всестороннее оценивание их успехов, проводимое в конце каждого семестра, когда каждый школьник получает табель с оценками за успехи в академических и неакадемических предметах, а также за поведение и участие в общих делах. Такой табель всегда представляет собой результат коллективной работы учителей, преподававших у данного школьника. Критерии оценивания разрабатываются шкалами на основе общенациональных рекомендаций. Табели, выдаваемые учащимся в разных школах, не всегда полностью соответствуют друг другу, потому что содержащиеся в них оценки не основаны на стандартных объективных критериях. Однако многие учителя полагают, что это все же лучше, чем использование стандартных критериев и тестов, приводящих к обезличиванию школ и подмене образования «натаскиваниcм» на прохождение тестов.

В-третьих, в Финляндии существует также система внешнего оценивания достижений учащихся. С этой целью регулярно проводятся основанные на выборочном методе общенациональные исследования, для участия в которых отбирают около 10 % каждой анализируемой возрастной когорты (например, учащихся 6-го и 9-го классов). В ходе этих исследований, проводимых каждые 3 или 4 года, оцениваются образовательные достижения школьников в области чтения, математики, естественных наук и других предметов. Конкретные предметы, анализируемые в каждом цикле таких исследований, выбираются в соответствии с задачами и распоряжениями руководства центральных государственных структур. Школы, не включенные в такое исследование, могут покупать один или несколько используемых в нем тестов для сравнения своих успехов с успехами других школ. Около одной пятой всех учащихся каждой исследуемой возрастной когорты добровольно

проходят такие тесты. К примеру, школа, в которой обучается 500 учеников, может заплатить сумму, приблизительно соответствующую 5000 долларов США за проведение одного подобного теста, в том числе за анализ его результатов. На такие тестирования во всей системе школьного образования Финляндии тратится меньше 5 миллионов долларов США в год. Примечательно, что в одном американском штате или канадской провинции сравнимых с Финляндией размеров, например в Массачусетсе или Альберте, годовые затраты на тестирование школьников могут быть в десять раз выше.

В тестировании как таковом нет ничего плохого, и я вовсе не отношусь к числу противников любого оценивания достижений учащихся. Проблемы возникают, когда тестам придается слишком большое значение и вводятся санкции против учителей и школ, чьи ученики демонстрируют плохие результаты. О подобной практике поступают тревожные сообщения из многих стран, где использование подобных тестов стало одной из основ отчетности в системе образования (Amrein, Berliner, 2002; Nichols, Berliner, 2007; Popham, 2007; Au, 2009). Эти свидетельства указывают на то, что учителя склонны подстраивать свою работу под такие тесты, уделяя особое внимание проверяемым в этих тестах предметам и отдавая предпочтение методам преподавания, связанным с зубрежкой, а не с пониманием школьниками получаемых ими сведений. Поскольку в Финляндии вплоть до национального выпускного экзамена, сдаваемого в конце старшей ступени средней школы, нет тестов, которым придавалось бы ключевое значение, финские учителя могут сосредоточиться на настоящем обучении, не отвлекаясь на необходимость прохождения регулярных тестов.

Другие признаки осознания ненадежности соревновательного начала и тестирования как основ политики в области образования связаны с изменениями стратегий, применяемых в Англии и Уэльсе, а также в канадской провинции Альберта, где были отменены некоторые стандартные общенациональные тесты, а их место заняли более продуманные способы оценивания достижений учащихся и эффективности школ. Например, в Альберте ранее была введена система провинциального тестирования достижений (provincial achievement tests — PATs), применяемая для оценивания успехов учащихся в чтении, математике и естественных науках и информирования руководства системы образования о качестве работы этой системы. Хотя власти провинции и избегали использования результатов этих тестов для создания рейтингов школ или провозглашения отдельных округов отстающими, нашлись те, кто

стал это делать. Сложившаяся в итоге ситуация крайне огорчала учителей и родителей: качественное преподавание в значительной степени приносилось в жертву улучшению результатов тестирований. Весной 2009 года Законодательное собрание Альберты проголосовало за отмену подобного тестирования среди учащихся 3-го класса. Как следствие этой меры, в следующем году весь Департамент отчетности при Министерстве образования Альберты был распущен министром образования. Эти меры указывают на отход от политики тестирования в пользу более продуманных стратегий развития школ. Однако во многих других системах образования всего мира ветер в настоящее время дует в противоположную сторону.

Парадокс третий: больше разнообразия, больше равенства

Основной принцип, лежавший в основе проводившейся в Финляндии в семидесятых годах реформы общеобразовательных школ, состоял в том, чтобы обеспечить равные образовательные возможности для всех (см. первую главу). Этот принцип предполагал, что достижения учащихся должны быть равномерно распределены по разным социальным группам и регионам Финляндии. Справедливо считается, что Финляндия долгое время оставалась этнически однородной. Однако с тех пор, как в 1995 году она вступила в Евросоюз, культурное и этническое разнообразие населения здесь возрастали быстрее, чем в других европейских странах, особенно в районах и школах крупных городов, где доля иммигрантов первого и второго поколения составляет в настоящее время около четверти от общего числа жителей. В таблице 2.3 показан рост числа финских граждан иностранного происхождения и проживающих в Финляндии иностранцев с 1980 года. В 2010 году доля жителей Финляндии, родившихся за рубежом (для которых поэтому финский язык не родной), составила приблизительно 4,7 %.

Таблица 2.3. Численность жителей Финляндии, родившихся за рубежом, и жителей иностранного происхождения, получивших финское гражданство, в 1980–2010 гг. *Источник:* Statistics Finland (2011).

Год	Число жителей иностранного происхождения	Число получивших финское гражданство
1980	12 853	621
1990	26 255	899
2000	91 074	2977
2010	248 135	4334

Невысокое число иммигрантов, получивших финское гражданство, связано прежде всего с тем, что для его получения требуется свободное владение одним из государственных языков страны. Ни на одном из этих языков (финском, шведском и саамском) не говорят за пределами Северной Европы, и поэтому иммигранты, приезжающие в Финляндию, редко ими владеют.

Финским школам пришлось в очень короткие сроки приспосабливаться к этой меняющейся ситуации. Одним из результатов такого приспособления стали ограничения на долю иммигрантов, обучающихся в каждой школе, введенные некоторыми муниципальными властями для предотвращения сегрегации. Например, в городе Эспоо есть школы, где доля иммигрантов среди учащихся составляет более 40 %, а есть и школы, где иммигрантов почти нет. Городская администрация полагает, что более равномерное распределение обучающихся иммигрантов пойдет на пользу как школьникам, так и школам. Однако директора финских школ сомневаются в подобной жесткой политике и благотворности ее воздействия на жизнь городов. В общеобразовательных школах Хельсинки доля детей-иммигрантов приближается к 10 %, а число языков, на которых говорят учащиеся, составляет 40 (http://www.hel.fi/hki/opev/en/). Сходные тенденции налицо во всех крупных городах Финляндии.

Финская система образования следует принципу отсутствия дискриминации в обращении с учащимися, обладающими разными особенностями и потребностями. Все дети, если нет особой необходимости сделать исключение, обучаются в обычных школах. Поэтому в типичном классе финской школы один и тот же учитель, часто в сопровождении ассистента, занимается с учащимися, обладающими разными способностями и интересами и принадлежащими к разным этническим группам. Растущее разнообразие учащихся заставляет предположить, что и изменчивость результатов в пределах школы, возможно, будет возрастать. Усиливающаяся культурная разнородность финского общества, казалось бы, заставляет ожидать и увеличения дисперсии показателей достижений учащихся между школами. Однако, как видно из рис. 2.11, исключительно высокие достижения учащихся в естественных науках, математике и чтении распределены среди школ Финляндии весьма равномерно.

Социокультурная ситуация современной Финляндии, сопряженная со стремительным повышением разнообразия как среди населения многих районов, так и в школах, представляет собой интересный предмет для исследований. Профессор Яркко Хаутамяки изучил влияние роста иммиграции на обучение школьников и пришел к двум примечательным выводам. Во-первых, судя по данным исследований PISA до 2009 года, иммигранты, обучающиеся в финских школах, демонстрируют результаты, в среднем на 50 очков превышающие результаты их сверстников, обучающихся в других странах, участвовавших в этих исследованиях (Hautamäki et al., 2008). Во-вторых, судя по всему, существует определенная пороговая доля иммигрантов в классе, при превышении которой образовательные достижения всех учащихся начинают снижаться. Исходя из наблюдаемых показателей достижений школьников, для школ Хельсинки эта пороговая величина, при превышении которой уровень разнообразия начинает заметно сказываться на результатах обучения, составляет около 20 %.

Еще один непростой фактор, влияющий на преподавание и обучение в школах, связан с бедностью. Уровень детской бедности можно определить как процент детей, живущих в семьях, доход которых составляет меньше половины от среднего по стране. По данным Исследовательского центра ЮНИСЕФ «Инноченти», исходя из этого определения, в Финляндии за чертой бедности живут 3,4 % детей. Это самый низкий уровень детской бедности после Дании (2,4 %). В США и Канаде за чертой бедности живут 21,7 % и 13,6 % детей соответственно (UNICEF, 2007). Эгалитарная финская система образования стала плодом внимания, методично уделяемого социальной справедливости, и своевременной помощи детям с особыми потребностями, а также тесного взаимодействия между образованием и другими отраслями государственного сектора, особенно здравоохранением и социальным обеспечением. Здесь важно понимать, что непрерывное повышение уровня образовательных достижений учащихся и снижение дисперсии показателей этого уровня происходило на фоне растущего культурного разнообразия и степени сложности финского общества. Иными словами, финское общество успешно приблизилось к идеалу равенства на пути повышения своего этнического и культурного многообразия.

3
Финское преимущество: Учителя

Воля и скалу продолбит.

Алексис Киви, «Семеро братьев» (1870)

Нынешней славе финской системы образования способствовали многие факторы, такие как девятилетняя общеобразовательная школа (peruskoulu) для всех детей, уделяющие особое внимание методам обучения современные учебные программы, методичная забота о школьниках с разнообразными особыми потребностями, автономия на местах и общая ответственность. Однако как результаты исследований, так и собственный опыт финнов указывают на то, что один фактор бьет все остальные — ежедневный вклад в образование отличных учителей.

В этой главе обсуждается та ключевая роль, которую играют финские учителя, и описывается тот огромный вклад, который они внесли в развитие финской школьной системы, сделавшее ее предметом всеобщего внимания и специальных исследований. Вместе с тем из этой главы можно сделать вывод, что совершенствования методов подготовки учителей и повышение требований к студентам, готовящимся стать учителями, было бы отнюдь недостаточно. Финский опыт свидетельствует о том, что еще важнее гарантировать учителям, что их работа в школах будет исполнена профессионального достоинства и будет пользоваться уважением в обществе, что позволит им осуществить свое призвание и на всю жизнь выбрать профессию учителя. В этой главе доказывается, что в работе учителя должны быть сбалансированы собственно преподавание и сотрудничество с коллегами. Именно в этом состоит лучший путь привлечения к работе в школах одаренных молодых профессионалов. Но прежде, чем приступить к описанию принципов и подходов, определяющих сегодняшнюю работу финских учителей и процесс их подготовки, стоит в общих чертах рассмотреть некоторые культурные аспекты, связанные с ролью учителя в финском обществе.

Учительская культура

Образование всегда было неотъемлемой частью финской культуры и финского общества. Шестилетнее базовое образование официально стало обязательным для всех еще в 1922 году, и финны давно поняли, что неграмотному человеку, не имеющему широкого кругозора, сложно многого добиться в жизни. Еще с XVII века и до шестидесятых годов XIX века, когда началось распространение государственных школ, за поддержание грамотности населения в Финляндии отвечали священники и другие представители Церкви. Церковные воскресные школы и передвижные школы в деревнях и во всех удаленных уголках страны предоставляли возможность овладевать основами грамотности в религиозном ключе. Традиционное требование, предъявляемое Церковью как к мужчинам, так и к женщинам, вступающим в брак, предполагало, что они должны уметь читать и писать. Таким образом, овладение грамотой считалось необходимым условием перехода к взрослой жизни со всеми сопряженными с ней правами и обязанностями. По мере расширения системы государственных школ эти функции постепенно взяли на себя светские учителя. Социальное положение учителей было исключительно высоким, и они пользовались в обществе огромным уважением и безусловным доверием. Финны и теперь считают профессию школьного учителя благородным делом, сравнимым по престижности с профессией врача, юриста или экономиста, и полагают, что основным мотивом учителя должен быть нравственный долг, а не материальный интерес, карьера или вознаграждение.

Как мы видели из рис. 2.1, до шестидесятых годов XX века уровень образовательных успехов финнов оставался сравнительно низким. Например, в 1952 году, когда в Финляндии в первый (и последний) раз проводились летние Олимпийские игры, у девяти из десяти взрослых финнов образование ограничивалось 7–9 годами обучения в базовой школе. Университетский диплом считался в Финляндии того времени исключительным достижением (Sahlberg, 2010a). Общий уровень образования в Финляндии был сравним с таковым в Малайзии или Перу и существенно отставал от соседних североевропейских стран: Дании, Норвегии и Швеции. В шестидесятых годах учителей младших классов по-прежнему готовили на двух- или трехлетних курсах, организуемых не университетами, а особыми учреждениями, где проводился сравнительно краткий инструктаж по вопросам школьного преподавания. Мартти Ахтисаари, один

из финнов, закончивших такие курсы учителей младших классов, впоследствии стал дипломатом, а затем — президентом Финляндии (с 1994 по 2000 год) и удостоился Нобелевской премии мира за миротворческие усилия на международной арене. Сегодня, отмечая достижения Финляндии в области образования, финны отдают должное заслугам учителей и считают естественным доверие их знаниям и суждениям, касающимся обучения в школе. Проще говоря, справедливо считается, что нынешние признанные во всем мире достижения финской системы образования были бы невозможны без отличных учителей и современной системы их подготовки.

Финская система образования существенно отличается от систем государственного образования США, Канады и Великобритании. Некоторые из ее отличий тесно связаны с работой учителей. Например, в финской системе образования не заведено строгое инспектирование шкал и не используются навязываемые школам стандартные тесты, по результатам которых общественность может судить об эффективности работы школ и учителей. Учителя в финских школах пользуются высокой степенью автономии, позволяющей им на базе собственных школ разрабатывать учебные программы и планы. Все образование в Финляндии финансируется государством, и нет ни платных школ, ни платных мест в университетах.

Финская система подготовки учителей полностью отвечает этим особенностям финской политики в области образования. В Финляндии существует пять категорий школьных учителей:

1. *Воспитатели детского сада* работают в детских садах и имеют право преподавать в подготовительной школе.

2. *Учителя младших классов* преподают в классах с 1-го по 6-й общеобразовательных школ. Обычно они работают только в одной параллели и преподают несколько предметов.

3. *Учителя отдельных предметов* преподают определенные предметы в старших классах базовой школы (обычно с 7-го по 9-й) и в старших средних школах, как общих, так и профессиональных. Они могут преподавать от одного до трех предметов, например математику, физику и химию.

4. *Специалисты по коррекционному образованию* работают с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, как индивидуально, так и в группах, как в младших, так и в старших классах общеобразовательной школы.

5. *Специалисты по профессиональному образованию* преподают в профессиональных старших средних школах. Они должны иметь не менее чем трехлетний опыт преподавания предметов своей специальности в школе, прежде чем поступить на программу

подготовки учителей профессиональных школ.

От преподавателей, работающих в образовательных учреждениях для взрослых, тоже требуется владение сходными педагогическими знаниями и умениями. На каждый учебный год в Финляндии открывается приблизительно 5700 новых мест во всех программах подготовки учителей и других преподавателей. В этой главе описана прежде всего подготовка учителей младших классов и учителей отдельных предметов, работающих в двенадцатилетней системе начальной и средней школы. Эти учителя составляют около двух третей от всех учителей, подготавливаемых в Финляндии.

Профессия учителя в Финляндии тесно связана с поддержанием финской национальной культуры и построением открытого, мультикультурного общества. Одна из задач школьного образования состоит именно в том, чтобы передавать из поколения в поколение культурное наследие, ценности и идеалы. Сами учителя считают, что в построении финского общества всеобщего благосостояния им принадлежит ключевая роль. В Финляндии, как и в других странах мира, работа учителей имеет для передачи культуры принципиальное значение. Финляндия веками боролась за свою национальную самобытность, свою родную речь и свои ценности. Вначале — в течение шести столетий под властью шведской короны, затем — в течение столетия с лишним под властью пяти российских императоров, а затем — в течение еще одного столетия в качестве молодой независимой страны, зажатой между своими былыми властителями и погруженной в водоворот глобализации. Не вызывает сомнений, что история страны оставила глубокий след на финнах и их стремлении к развитию личности через образование, чтение и самосовершенствование. Грамотность составляет стержень финской культуры и неотъемлемую часть «культурной ДНК» всех финнов.

Поэтому неудивительно, что учителя и их работа пользуются в Финляндии немалым авторитетом. Финские СМИ регулярно публикуют результаты опросов мнения выпускников старших средних школ о наиболее привлекательных профессиях, и одной из самых популярных неизменно оказывается профессия учителя, опережая даже профессии врача, архитектора и адвоката, которые традиционно считаются самыми желанными (Liiten, 2004). Работа учителя близка главным общественным ценностям финнов, к которым относятся социальная справедливость, забота о других и общее счастье (National Youth Survey, 2010). Кроме того, профессия учителя ценится за связанную с ней независимость и уважительное и благодарное отношение к учителям в обществе.

Она особенно популярна среди женщин, которые составляют более 80 % обучающихся на учителей младших классов (Ministry of Education, 2007).

В одном общенациональном опросе общественного мнения примерно 1300 взрослым финнам (в возрасте от 15 до 74 лет) был задан вопрос, влияла ли профессия их жен, мужей, партнеров или партнерш на решение завязать с ними отношения (Kangasniemi, 2008). Опрашиваемых также просили выбрать из списка, в котором были представлены 30 профессий, пять наиболее предпочитаемых в качестве профессии спутника или спутницы жизни. Результаты были несколько неожиданными. Среди финских мужчин наиболее желанной профессией жены оказалась именно профессия учительницы, несколько опередившая профессии медсестры, врача и архитектора. Среди женщин, в свою очередь, профессию учителя как желанную работу мужа опередили только профессии врача и ветеринара. Около 35 % опрошенных назвали работу учителя в числе пяти предпочитаемых профессий идеального супруга или идеальной супруги. Судя по всему, в Финляндии только врачи опережают учителей как наиболее желанные партнеры. Все это явно свидетельствует о высоком профессиональном и социальном статусе учителей в Финляндии, как в школах, так и в обществе в целом.

Как стать учителем

Благодаря популярности профессии школьного учителя осуществить свое стремление стать учителем могут в Финляндии лишь лучшие и наиболее целеустремленные молодые люди. Каждую весну на отделения подготовки учителей восьми финских университетов пытаются поступить тысячи выпускников общих средних школ старшей ступени, в том числе самые талантливые, креативные и мотивированные из них. В связи с этим конкурс на такие отделения оказывается очень высоким. Чтобы туда поступить, недостаточно окончить старшую среднюю школу и успешно сдать серьезный национальный выпускной экзамен (см. первую главу): необходимо также продемонстрировать высокие оценки, позитивный настрой, отличные навыки общения и преданность делу. Конкурс для поступающих составляет около 10 человек на место. Общее число абитуриентов, ежегодно пытающихся стать участниками программ подготовки всех пяти категорий учителей, составляет около 20 000.

Претендентов на обучение по программам подготовки учителей младших классов отбирают в два этапа. Вначале проводится отбор лучших абитуриентов по результатам национального выпускного экзамена, школьным дипломам о законченном среднем образовании, данным о внешкольных достижениях абитуриентов и результатам общего вступительного экзамена, задания которого охватывают широкий круг педагогических проблем. Затем абитуриенты, показавшие наилучшие результаты на первом этапе, проходят собеседование, в ходе которого их, в частности, спрашивают, почему они выбрали профессию школьного учителя.

Эти два этапа указывают на высокий уровень конкуренции в борьбе за возможность стать школьным учителем в Финляндии. Для успешного поступления от абитуриентов обычно требуется хотя бы какой-то опыт преподавания или работы с детьми. В 2010 году общее число абитуриентов, пытавшихся поступить на курсы подготовки учителей начальных классов, достигло самого высокого показателя за всю историю страны. За 660 мест в финских университетах боролись больше 6600 поступающих. В 2011 году на программу подготовки учителей младших классов на отделении подготовки учителей Хельсинкского университета пытались поступить почти 2400 абитуриентов. На рис. 3.1 показаны данные о конкурсе среди поступающих на курсы подготовки учителей младших классов с 2001 по 2010 год и о половом составе абитуриентов (Sahlberg, 2011b).

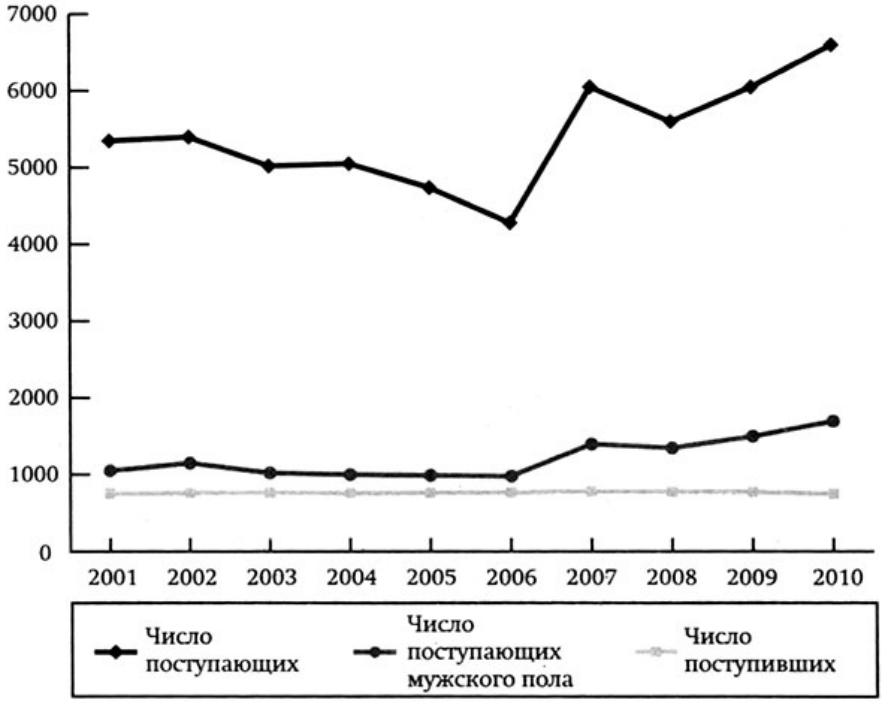


Рис. 3.1. Число поступающих и поступивших на курсы подготовки учителей младших классов в Финляндии в 2001–2010 гг. *Источник:* Sahlberg (2011b).

Здесь налицо два явления. Во-первых, профессия учителя младших классов в Финляндии привлекательна для растущего (за исключением небольшого снижения в середине последнего десятилетия) числа выпускников школ. Во-вторых, число мужчин среди учителей начальных классов остается сравнительно небольшим. В числе абитуриентов, пытающихся поступить на курсы подготовки учителей, отражается состояние финской экономики: когда перспективы получить другую работу становятся более туманными, больше выпускников школ стремятся стать учителями. Об этом говорит повышение числа поступающих на курсы подготовки учителей в районе 2008 года, когда в стране начался экономический спад. Хотя в Финляндии число студентов, не завершающих обучения в университете и тем самым не получающих диплома, сравнительно невелико, среди студентов мужского пола, обучающихся на учителей начальных классов, доля тех, кто в ходе обучения меняет специальность или уходит на ту или иную работу, не окончив университета, больше, чем среди студентов женского пола.

Финляндия — возможно, единственная страна в мире, где учителей младших классов из года в год удается отбирать из

числа лучших 20 % выпускников средней школы. Это достижение обеспечило надежную моральную и профессиональную базу начальной школе, где финские дети в течение первых 6 лет своей школьной жизни с успехом обучаются у высокопрофессиональных учителей. Я называю это явление *финским преимуществом.* В других странах продолжаются споры о том, как привлечь «самых лучших и самых способных» молодых людей к работе в школе, в то время как в Финляндии эта цель уже достигнута.

Почему я хочу стать учителем?

Решение выбрать профессию учителя далось мне легко. Это был даже не выбор, а просто превращение детской мечты в достижимую цель взрослого человека. В моей семье немало педагогов, и преподавание у меня в крови. Родители меня поддерживали. Они помогали мне находить временную работу на лето и заводить хобби, позволявшие работать с детьми. Работа такого рода всегда была мне интересна и приносила радость и моральное удовлетворение. Именно интерес к преподаванию и сыграл главную роль в моей судьбе после окончания школы.

Мой радужный образ работы учителя иногда затмевался в ходе подработок в школе и нынешнего обучения в университете, но всякий раз наполнялся новым светом. Теперь, когда я уже скоро по лучу магистерскую степень и смогу стать учителем младших классов, я начала задумываться о том, что для меня значит профессия учителя. Почему я хочу этим заниматься? Прежде всего, я стремлюсь не только помогать людям открывать свои таланты, но также и осознавать свои недостатки. Я хочу стать учителем, чтобы вносить свой вклад в жизнь детей и в жизнь нашей страны. В основе моей работы с детьми всегда лежали любовь к ним и забота о них, а также доброжелательность к коллегам и умение налаживать с ними отношения. Я думаю, только такая работа может принести мне в жизни удовлетворение.

Но я также понимаю, что моя работа будет сопряжена с огромной ответственностью и что моя нагрузка будет большой, а зарплата — скромной. Кроме того, я знаю, что финансирование школ будет и дальше

сокращаться, и это окажет влияние на мою работу. Мне придется постоянно иметь дело с социальными проблемами, с которыми чем дальше, чем больше сталкиваются дети, живущие в Хельсинки. Мне понадобится умение присматриваться к разным детям и предлагать им помощь в ситуациях, к которым я, вероятно, пока не готова. Я принимаю как должное, что моя работа будет включать не только обучение детей тому, что мне нравится, но и решение конфликтных ситуаций, взаимодействие с коллегами, с которыми у меня могут быть разногласия, и сотрудничество с разными родителями в деле обучения их детей. Не приходится сомневаться, что мне и дальше придется время от времени спрашивать себя, стоит ли эта работа всех сопряженных с ней трудностей.

Известный финский педагог Матти Коскенниеми использовал термин «педагогическая любовь», который составляет краеугольный камень и моего собственного подхода к профессии учителя. Успех в работе учителя, быть может больше, чем в какой-либо другой работе, зависит от того, вкладываем ли мы душу и сердце в то, что делаем.

У каждого учителя свой стиль и своя философия учительства. Мотивы, приводящие людей в эту профессию, могут быть разными. В моем случае это желание делать добро другим людям, любить их и заботиться о них. Именно потому, что я их люблю, я и стану учителем.

Вера Салонен, студентка Хельсинкского университета

Что делает профессию учителя одной из самых престижных

Если взять за образец финскую систему образования, можно отметить три условия, необходимых для привлечения самых способных представителей молодежи к работе в школе. Во-первых, и это особенно важно, требуется, чтобы профессия учителя позволяла тем, кто ее выбирает, осуществлять свое нравственное призвание. В Финляндии, как и во многих других странах, люди идут в учителя под влиянием стремления работать с людьми и помогать им и всему обществу своей работой. Финские учителя чувствуют, что к ним относятся как к

авторитетным профессионалам, как это бывает с врачами, инженерами и экономистами. Учителя, работающие на всех уровнях школьного образования, могут рассчитывать на всестороннюю профессиональную автономию, которая позволит им делать то, к чему их готовили: планировать, преподавать, диагностировать, реализовать планы и оценивать. Кроме того, они могут рассчитывать на наличие в их распоряжении времени, которое позволит им заниматься всем этим как в рамках, так и за рамками работы в классе. Более того, в Финляндии учителя тратят на преподавание как таковое меньше времени, чем во многих других странах. Например, в Северной Америке рабочее время учителей в школе по большей части занято именно преподаванием, а на любую другую профессиональную деятельность его остается очень мало.

К работе школьных учителей нередко применяют понятие «профессионального сообщества взаимного обучения» (professional learning community — PLC). Часто предполагается, что учителя должны тратить на участие в таком сообществе свое личное время. Однако, к примеру, в Финляндии, Корее и Японии считается, что сами школы должны предоставлять среду для функционирования таких сообществ и что в работе учителей преподавание и профессиональное взаимодействие с коллегами должны быть уравновешены.

Я говорил с молодыми финскими учителями младших классов, чтобы разобраться, что могло бы заставить их расстаться с выбранной профессией (Sahlberg, 2011b). Интересно, что почти никто не назвал низкую зарплату. При этом многие сказали, что усомнились бы в своем выборе, если бы школы и учителя лишились имеющейся у них сегодня профессиональной автономии. Например, многие перешли бы на другую работу, если бы были приняты меры, в результате которых появились бы инспектора, призванные оценивать качество работы учителей и распределять ресурсы в зависимости от оцениваемых достижений. Особенно скептично финские учителя относятся к частым тестированиям, призванным определять успехи учащихся в разных школах. Многие говорили мне, что если бы финским школам были навязаны ключевые стандартные тесты и регулярное оценивание достижений учащихся по таким тестам, как это делается в Англии или США, то они занялись бы поиском другой работы. Короче говоря, школьные учителя в Финляндии рассчитывают на профессиональную автономию, престиж, уважение и доверие. При выборе профессии учителя важнейшую роль играют условия работы в школах и существующая в них профессиональная среда.

Во-вторых, чтобы привлекать талантливых выпускников средней школы, подготовка учителей должна производиться на конкурсной основе и требовать достаточно серьезных усилий. Программы подготовки учителей притягивают многих из наиболее способных выпускников средних школ в том числе и потому, что предполагают получение магистерской степени, а значит, достаточно серьезны для таких молодых людей. Кроме того, благодаря высокому уровню поступающих на обучение по этим программам требования, предъявляемые к ним в ходе обучения, весьма высоки и сравнимы с требованиями, предъявляемыми к студентам, обучающимся в финских университетах на других специальностях. Выпускники университетов, получившие диплом магистра, могут сразу переходить к соисканию докторской степени. Магистерский диплом также дает возможность работать в правительстве или в местных административных структурах, преподавать в университете или соревноваться с другими обладателями такого диплома в частном секторе рынка труда. В Финляндии неоднократно высказывались сомнения в том, что учителям младших классов действительно необходимо иметь магистерскую степень и образование, включающее собственные научные исследования. Однако финский опыт заставляет предположить, что если бы требования к будущим учителям младших классов были снижены, многие молодые люди не стали бы выбирать эту профессию и предпочли бы другие специальности, предполагающие получение образования более высокого уровня, которое впоследствии открывало бы им больше возможностей для трудоустройства.

В-третьих, зарплата не служит основным мотивом, побуждающим финнов работать в школе. Зарплата учителей в Финляндии лишь немного выше средней по стране. Ставка, установленная для учителей старших классов общеобразовательной школы (то есть младшей ступени средней школы), имеющих за плечами 15 лет опыта работы, в пересчете на доллары США с учетом покупательной способности составляет 41 000 в год (OECD, 2010a). Этот показатель близок к среднему уровню зарплаты учителей в странах ОЭСР. В США средняя годовая зарплата учителей такой же квалификации составляет 44 000 долларов, а в Корее — 55 000 долларов. Вместе с тем, хотя в Финляндии зарабатывание денег и не главная причина для выбора профессии учителя, финский опыт говорит о том, что уровень зарплаты должен методично повышаться с профессиональным опытом. Зарплата финских учителей возрастает по мере увеличения опыта, но не зависит от каких-

либо оценок производительности учительского труда.

Между финскими и американскими учителями в плане зарплат есть принципиальные различия (OECD, 2010a). Прежде всего, в Финляндии учителя зарабатывают тем больше, чем старше классы, в которых они преподают. Учителя, работающие на младшей ступени средней школы, в середине своей карьеры получают в среднем приблизительно на 7–10 % больше, чем учителя младших классов. Похожая разница имеется и между старшей и младшей ступенями средней школы. В США зарплаты учителей, работающих на всех уровнях школьного образования, примерно одинаковы. Хотя международная статистика и не дает полной картины, судя по всему, американские учителя могут рассчитывать на то, что с начала их карьеры до ее среднего этапа (15 лет работы на каких-либо ступенях двенадцатилетней школы) их заработки вырастут на 21–26 %. Положение финских учителей в этом отношении более выгодное: их зарплата возрастает к середине карьеры примерно на треть. Максимальная зарплата учителя в Финляндии составляет для младшей ступени средней школы 58 %, а для старшей — 77 % зарплаты, получаемой в самом начале карьеры учителя.

Высшее образование учителей

До конца семидесятых годов учителей младших классов в Финляндии готовили в педагогических колледжах или на специальных курсах подготовки учителей. Учителей младшей и старшей ступени средней школы готовили в университетах на отделениях, специализирующихся на определенном предмете. К концу семидесятых все программы подготовки учителей были встроены в систему высшего образования и с тех пор осуществляются только университетами. Основным требованием для получения работы школьного учителя стало наличие магистерской степени. Тем временем программы подготовки учителей совершенствовались за счет внедрения в них новых научных данных и результатов педагогических исследований. Подготовка учителей в Финляндии стала академической, в том смысле, что теперь она должна быть основана на научных знаниях и призвана уделять особое внимание мыслительным процессам и когнитивным навыкам, требуемым для организации и проведения педагогических исследований. (Jakku-Sihvonen, Niemi, 2006; Niemi, 2008). Одним из главных принципов новой системы подготовки учителей, основанной на исследовательском подходе, стала последовательная интеграция в учебные программы результатов педагогических исследований, дидактических методов (содержательных педагогических знаний) и педагогической практики, призванных помочь будущим учителям развивать педагогическое мышление, умение принимать решения на основе фактов и вовлеченность в работу профессионального сообщества. В итоге, как показано в таблице 3.1, теперь для получения постоянной работы школьного учителя в любой общеобразовательной школе или старшей средней школе Финляндии требуется, по меньшей мере, обладание магистерской степенью, предполагающей опыт проведения собственных исследований.

Таблица 3.1. Квалификация, требуемая от преподавателей в различных финских школах. *Источник:* Sahlberg (2011b).

Тип школы	Возраст учащихся	Классы	Требуемая квалификация
Детский сад	0-6		Воспитатель детского сада (бакалавр гуманитарных наук)
Подготовительная школа	6		Воспитатель детского сада (бакалавр гуманитарных наук) Учитель младших классов (магистр гуманитарных наук)
Общеобразовательная школа (peruskoulu)	7-16	1-9	Учитель общеобразовательной школы (магистр гуманитарных наук)
Начальная школа	7-12	1-6	Учитель младших классов (магистр гуманитарных наук)
Младшая средняя школа	13-15	7-9	Учитель определенных предметов (магистр гуманитарных наук)
Общая старшая средняя школа	16-18	10-12	Учитель определенных предметов (магистр гуманитарных наук) Инструктор профессиональной школы (бакалавр гуманитарных наук)
Профессиональная старшая средняя школа			
Университет	19-		Высшая академическая степень (магистр гуманитарных наук или доктор)
Политехнический колледж			Высшая педагогическая степень (магистр гуманитарных наук или доктор)

Подготовка учителей признана в Финляндии одной из важнейших составляющих высшего образования. Во многих других странах ситуация иная: подготовку учителей нередко считают разновидностью полупрофессионального обучения и осуществляют за пределами вузовской системы.

В законе о подготовке учителей 1978–1979 гг. уровень минимальной квалификации, необходимой для получения постоянной работы учителя, был поднят до магистерской степени, для получения которой нужно, в частности, успешно подготовить дипломную работу, к которой предъявляются примерно такие же требования, как и к дипломным работам по любым другим специальностям. Эта политика привела к тому, что все программы подготовки учителей в Финляндии были переведены из колледжей в университеты. Тем самым были посеяны семена, из которых выросло принятое сегодня представление о том, что в основу профессии учителя должны быть положены научные исследования. Важным побочным

эффектом этой реформы стало объединение финских учителей, разделенных реформой общеобразовательных школ на учителей младших классов и учителей младшей и старшей ступени средней школы, в единое сообщество.

Финский педагогический профсоюз (OAJ), основанный в 1973 году, сыграл в этих преобразованиях роль одного из участников переговоров об условиях трудовых договоров учителей и выразителя позиций педагогического сообщества (www.oaj.fi). Этот профсоюз представляет преподавателей, работающих на разных уровнях системы школьного образования и в других образовательных учреждениях, от воспитателей в детских садах до инструкторов профессиональных школ, директоров школ и университетских преподавателей. Более 95 % преподавателей в Финляндии состоят в OAJ.

Как уже упоминалось выше, все учителя в финских школах должны иметь степень магистра. Главный предмет, который изучают студенты, обучающиеся по программам подготовки учителей младших классов, называется «педагогика». Студенты, обучающиеся по программам подготовки учителей определенных предметов, изучают преимущественно соответствующие предметы, например математику или иностранные языки, а кроме того, дидактику, которая включает содержательные педагогические знания по тем предметам, на которых будущие учителя специализируются. По данным Министерства образования Финляндии (Ministry of Education, 2007), получение магистерской степени в финских университетах (включающее этап получения степени бакалавра) занимает сегодня от 5 до 7 лет. Альтернативных способов получить образование, требуемое для работы в школе, в Финляндии нет, и единственный путь к профессии учителя предполагает успешное окончание университета. При этом, например, в США существует программа «Учить для Америки» (Teach for America), куда принимаются выпускники колледжей, которые в течение нескольких недель проходят интенсивные курсы педагогики, а затем направляются в школы, нуждающиеся в учителях (где выпускники таких курсов нередко обнаруживают, что не справляются с проблемами, с которыми сопряжена их работа). Сходные программы лицензирования учителей работают и в ряде других стран, например в Норвегии и Великобритании («Учить прежде всего» — Teach First).

При университетской подготовке учителей особое внимание уделяется сбалансированному развитию личных и профессиональных качеств будущих работников школ, прежде всего — формированию навыков педагогического мышления,

которые должны позволить им преподавать в соответствии с современными педагогическими знаниями и методами (Westbury et al., 2005; Toom et al., 2010). В финских программах подготовки учителей начальных классов этой цели служит изучение педагогики как главного предмета, включающего три тематические области:

1. Теория образования.
2. Содержательные педагогические знания.
3. Дидактика и практика по отдельным предметам.

Заключительный этап финских программ подготовки учителей, основанных на исследовательском подходе, предполагает написание дипломной работы, требуемой для получения магистерской степени. Будущие учителя младших классов пишут дипломные работы преимущественно по педагогике. Тема таких работ обычно прямо или косвенно связана с собственным опытом работы в школе, например с преподаванием математики или усвоением материала по данному или какому-либо другому предмету. Будущие учителя отдельных предметов выбирают себе тему дипломной работы из области тех предметов, на которых они специализируются.

К студентам, обучающимся по всем программам подготовки учителей (от учителей младших классов до учителей старшей ступени средней школы), предъявляются требования сравнимого уровня.

Подготовка учителей в Финляндии встроена в систему Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), развиваемого в настоящее время в рамках Болонского процесса[10]. Высшее образование в финских университетах сегодня включает два уровня. Обязательный трехлетний бакалавриат дает возможность поступить в двухлетнюю магистратуру, по успешном окончании которой студент получает диплом магистра, необходимый для работы преподавателем в Финляндии. Получение степеней как бакалавра, так и магистра предполагает обучение по многопрофильным программам, включающим изучение по меньшей мере двух предметов. Результаты обучения оцениваются по системе зачетных единиц, единой для 46 европейских стран, присоединившихся к Европейской системе перевода и накопления кредитов (European Credit Transfer and Accumulation System — ECTS). Эта система, которая должна стать для стран ЕПВО одной из основ политики в области образования, определяет учет учебной нагрузки каждого студента, требуемой для достижения целей соответствующей программы обучения.

Цели обучения обычно определяются через его результаты и

предполагаемую квалификацию выпускников. Согласно ECTS, 60 зачетных единиц (кредитов) соответствуют учебной нагрузке одного студента очного отделения в течение одного учебного года. Годовая учебная нагрузка на очных отделениях европейских вузов в большинстве случаев составляет от 1500 до 1800 часов. Таким образом, одна зачетная единица ECTS соответствует 25–30 часам учебной нагрузки. Программы подготовки учителей требуют 180 зачетных единиц для получения степени бакалавра (промежуточного этапа, завершения которого не достаточно, чтобы стать дипломированным учителем и получить постоянную работу в школе) и 120 единиц для получения степени магистра.

Широкий профиль финских программ подготовки учителей гарантирует, что молодые учителя будут обладать уравновешенным набором знаний и умений, как теоретических, так и практических. Кроме того, он предполагает формирование у будущих учителей глубоких и разносторонних профессиональных знаний об образовании, касающихся педагогической психологии и социологии, теории учебных программ, оценки достижений учащихся, коррекционной педагогики и дидактики по соответствующим предметам. Примечательно, что на подготовку учителей в современной Финляндии оказали немалое влияние исследования и разработки в этой области, проводившиеся в американских, канадских и британских университетах[11]. Иллюстрацией к описываемому подходу может служить таблица 3.2, в которой приведены сводные данные по изучаемым предметам и требуемому числу зачетных единиц в программе подготовки учителей младших классов, предлагаемой отделением подготовки учителей Университета Ювяскюля.

Таблица 3.2. Сводный список компонентов учебной программы магистратуры по специальности «Учитель младших классов» в Университете Ювяскюля в 2010 г.

Компонент программы	Число зачетных единиц по Европейской системе перевода и накопления кредитов
Педагогика (базовый уровень)*	25
Языки и коммуникация	25
Педагогика (промежуточный уровень)*	35
Основные многопрофильные предметы	60
Дополнительные предметы	60
Педагогика (высший уровень)**	80
Курсы по выбору	15
Всего зачетных единиц	300
* В том числе 12 зачетных единиц педагогической практики.	
** В том числе 16 зачетных единиц педагогической практики.	

Во всех восьми финских университетах, предоставляющих возможность выучиться на учителя, при подготовке учителей используются собственные стратегии и учебные программы, которые координируются на национальном уровне, чтобы обеспечить согласованность, одновременно поощряя инициативы на местах, направленные на оптимальное использование ресурсов каждого университета и местных возможностей.

Программы подготовки учителей младших классов, работающих в начальной школе (обычно в классах с 1-го по 6-й общеобразовательных школ), как правило, включают 60 зачетных единиц изучения педагогики и не менее 60 зачетных единиц дополнительных педагогических занятий. Неотъемлемая составляющая этих дополнительных занятий — подготовка дипломной работы, предполагающая проведение независимых исследований, участие в исследовательских семинарах и защиту работы по ее завершении. На такую исследовательскую деятельность во всех финских университетах обычно отводится 40 зачетных единиц.

Новый вариант программ подготовки учителей младших классов требует от студентов специализации по педагогике и получения 60 зачетных единиц по дополнительным предметам из числа входящих в общенациональные рекомендации по учебным программам общеобразовательных школ, регулярно обновляемые Национальным комитетом образования и Министерством образования. В качестве дополнительного предмета студенты часто выбирают математику. В этом состоит одна из причин высокого качества математического образования, предоставляемого в младших классах многих финских школ.

Большинство студентов, обучающихся по программам подготовки учителей младших классов, приходят в университет,

уже обладая основательными знаниями и умениями по целому ряду предметов, изучаемых в средних школах старшей ступени. В Финляндии, в отличие от США или Англии, от всех учащихся старших средних школ требуется успешно завершить обучение по программе, включающей 18 обязательных предметов, таких как физика, химия, философия, музыка, и не менее двух иностранных языков в дополнение к двум из трех государственных языков Финляндии. Абитуриенты, принимаемые на обучение по программам подготовки учителей младших классов, обычно имеют по этим предметам оценки выше средних. В Хельсинкском университете около 15 % студентов, обучающихся на учителей младших классов, выбирают в качестве дополнительного предмета математику, что позволяет им также работать учителями математики в классах с 7-го по 9-й (Lavonen et al., 2007). Естественно-научные предметы выбирают тоже нередко: около 10 % будущих учителей начальных классов проходят курсы базового или продвинутого уровня по преподаванию естественно-научных дисциплин. Ясно, что благодаря прочному фундаменту, создаваемому широким спектром дисциплин, изучаемых в старшей средней школе, и надстройке, формируемой программами подготовки учителей младших классов, финские учителя, работающие в начальной школе, обычно хорошо разбираются в тех предметах, которые преподают.

Подготовка учителей отдельных предметов в Финляндии следует тем же принципам, что и подготовка учителей младших классов, но организована по-другому. Существует два альтернативных пути, позволяющих стать учителем того или иного предмета. Большинство студентов, готовящихся стать такими учителями, вначале получают диплом магистра со специализацией по одному основному академическому предмету (например, финскому языку) и одному или двум дополнительным предметам (таким, как литература или театр), после чего поступают на отделение подготовки учителей, где проходят программу подготовки к преподаванию своего предмета. В ходе второго, педагогического этапа такого обучения основное внимание уделяется методам преподавания соответствующих предметов, на изучение которых выделяется 60 обязательных зачетных единиц, что занимает один учебный год. Второй путь, тоже позволяющий стать учителем определенного предмета, включает поступление сразу на отделение подготовки учителей и специализацию на соответствующем академическом предмете в рамках учебной программы такого отделения. Обычно после двух лет обучения выбранному предмету студенты переходят к занятиям по педагогике на педагогическом отделении. Учебные

программы обоих путей одинаковы, только по-разному распределены по бакалавриату и магистратуре — обычно в пределах четырех семестров, как показано на примере программ Хельсинкского университета в таблице 3.3.

Таблица 3.3. Структура педагогической составляющей программ подготовки учителей отдельных предметов в Хельсинкском университете в 2010 г.

Бакалавриат (25 зачетных единиц ECTS)	**Магистратура (35 единиц)**
Первый семестр (18 единиц) Возрастная психология и обучение (4) Коррекционное образование (4) Введение в дидактику по предмету (10)	*Третий семестр (17 единиц)* Социальные, исторические и философские основы образования (5) Оценка и развитие преподавания (7) Педагогическая практика в специальной или обычной школе, продвинутый этап (5)
Второй семестр (7 единиц) Педагогическая практика в специальной или обычной школе, базовый этап (7)	*Четвертый семестр (12 единиц)* Исследовательский семинар («Учитель как исследователь») (4) Педагогическая практика в специальной или обычной школе, заключительный этап (8)
В составе программы подготовки дипломной работы: Методология научных исследований (6)	

Будущие учителя отдельных предметов выбирают область, в которой они будут работать, например математику или музыку. Изучение предмета, на котором такой студент специализируется, обычно включает 90 обязательных зачетных единиц продвинутого уровня. Кроме того, требуется пройти 60 зачетных единиц по второму предмету, который будущий учитель тоже сможет преподавать. Академические и педагогические курсы обычно организует отделение подготовки учителей совместно с отделениями соответствующих предметов, которые отвечают в том числе и за педагогическую подготовку студентов, обучающихся на этих отделениях. Исключение составляет подготовка учителей по некоторым предметам, входящим в общенациональные рекомендации по учебным программам общеобразовательных школ, таким как ткацкое дело, труд, коррекционное образование, психологические консультации и музыка. Школьных специалистов по этим предметам готовят только на педагогических отделениях. Подготовка учителей музыки, изобразительного искусства и физкультуры осуществляется обычно на особых отделениях или в институтах,

входящих в состав университета.

Еще одна уникальная черта финской системы состоит в том, что диплом магистра по специальностям, связанным с преподаванием многих предметов, выдают не отделения подготовки учителей, а факультеты соответствующих академических предметов, тем самым играющие в подготовке учителей важную роль.

Учителя как исследователи

Преподавание на отделениях подготовки учителей в финских университетах ориентировано на поддержание педагогических принципов, которые будущим учителям следует реализовывать впоследствии в своей работе. Хотя все университетские преподаватели в Финляндии обладают полной педагогической автономией, на каждом отделении подготовки учителей имеется подробная и часто обязательная к применению стратегия повышения качества университетского образования. В частности, эти стратегии поощряют такие передовые по международным стандартам методы, как развитие особых педагогических подходов к каждому предмету и проводимые в университетах исследования в области методологии преподавания естественнонаучных дисциплин (Lavonen et al, 2007). Кроме того, во всех финских университетах в настоящее время внедряются (по крайней мере, в некоторой степени) совместное групповое обучение, обучение на основе решения задач, практическая рефлексия и компьютерное обучение. Используемая в финской системе высшего образования система оценки эффективности, предполагающая общественное признание и денежные премии за эффективные новаторские подходы к преподаванию, играет роль одной из важных движущих сил этих положительных изменений.

Подготовка учителей, основанная на исследовательском подходе, означает, что в финских программах подготовки учителей важную роль играет интеграция педагогических теорий, исследовательских методов и практики. Программы подготовки учителей включают последовательный непрерывный переход от основ педагогической мысли к методологии педагогических исследований, а затем к более продвинутым областям педагогических наук. Это позволяет каждому студенту сформировать цельные представления о системной, междисциплинарной природе практической педагогики. Кроме того, в ходе обучения будущие учителя приобретают навыки планирования, проведения и презентации собственных оригинальных исследований по практическим или теоретическим вопросам педагогики. Неотъемлемый элемент подготовки учителей в Финляндии составляет педагогическая практика — один из ключевых компонентов учебных программ для будущих учителей, как видно из таблиц 3.2 и 3.3.

Финские программы подготовки учителей предполагают две принципиальные разновидности педагогической практики. Небольшая часть практических занятий проводится на семинарах

и в небольших группах на соответствующем отделении подготовки учителей (входящем в состав педагогического факультета), где студенты тренируют базовые преподавательские навыки друг на друге. Основная же часть педагогической практики проходит в специальных школах для тренировки будущих учителей, подчиненных университетам и имеющих учебные программы и устройство, сходные с таковыми обычных государственных школ. Кроме того, для педагогической практики студентов используется сеть избранных обычных школ. У будущих учителей младших классов педагогической практике посвящается приблизительно 15 % обязательного учебного времени (например, в Университете Ювяскюля — 40 зачетных единиц). У будущих учителей отдельных предметов доля педагогической практики в школах составляет около трети учебной программы.

Финские программы подготовки учителей, проиллюстрированные в таблицах 3.2 и 3.3, организованы таким образом, чтобы интегрировать педагогическую практику в систему обучения теоретическим и методологическим вопросам. Педагогическая практика обычно разделена на три этапа, распределенные по пятилетней программе обучения: базовый, продвинутый и заключительный. На каждом этапе студенты присутствуют на уроках опытных учителей, практикуются в преподавании под надзором учителей-инструкторов и самостоятельно проводят для разных групп учащихся уроки, оцениваемые учителями-инструкторами и преподавателями своего отделения подготовки учителей. В ходе исследований финской системы подготовки учителей неоднократно отмечалось, что одно из главных достоинств этой системы, отличающее ее от соответствующих систем многих других стран, состоит в методично продуманном устройстве учебных программ (Jussila, Saari, 2000; Darling-Hammond, 2006; Saari, Frimodig, 2009).

Финские программы подготовки учителей можно уподобить восходящей спирали, включающей передачу теоретических знаний, практические занятия и ориентированное на исследовательский подход освоение вопросов педагогики. Работа по подготовке учителей в Финляндии интегрирована в систему деятельности академических подразделений университетов. Например, в Университете Оулу курсы подготовки учителей ведут сотрудники трех факультетов: естественнонаучного, гуманитарного и педагогического. Среди таких сотрудников (профессоров и других преподавателей) есть те, кто сциализируется на обучении методам преподавания отдельных предметов. Программы соответствующих курсов согласовываются

с отделением подготовки учителей, ответственным за общую организацию обучения будущих учителей в университете.

Педагогическую практику финские студенты проходят преимущественно в специальных школах для тренировки будущих учителей, но некоторые обычные государственные муниципальные школы тоже участвуют в проведении подобных практик. У студентов, обучающихся по программам подготовки учителей в Университете Оулу, практика в обычных школах составляет треть от общей продолжительности педагогической практики. Специальные школы для тренировки будущих учителей отличаются повышенными профессиональными требованиями к своим работникам. Для работы учителем-инструктором необходимо доказать свою компетентность в деле наставления практикантов. Кроме того, для специальных школ для тренировки будущих учителей (но не обычных школ, в которых также проходит педагогическая практика) считается желательным участие в исследованиях и разработках, связанных с подготовкой учителей, проводимых совместно с университетскими отделениями подготовки учителей, а иногда и с сотрудниками академических отделений, преподающих будущим учителям. Например, в Университете Оулу такие сотрудники есть на естественнонаучном и гуманитарном факультетах. Поэтому все школы для тренировки будущих учителей могут проводить экспериментальные уроки и вводить альтернативные учебные планы для уроков, проводимых практикантами. Кроме того, в этих школах работают учителя, имеющие опыт инструктажа будущих учителей, проведения курсов повышения квалификации и оценивания качества преподавания. Чтобы стать таким учителем, не требуется проходить какие-либо специальные курсы: каждый учитель, стремящийся получить работу в школе для тренировки будущих учителей, сам отвечает за приобретение необходимых для этой работы навыков и знаний.

Подготовка учителей, основанная на исследовательском подходе

Самой существенной переменой политики за весь долгий период моей работы преподавателем, готовящим школьных учителей, было введение требования, согласно которому у всех учителей должна быть магистерская степень по педагогике или тому предмету, который они преподают в школе. Эта перемена запустила процесс,

повысивший статус учителей как профессионалов, обладающих, в частности, цельными представлениями о преподавании в школе и навыками постоянного профессионального совершенствования. На выработку общего понимания сложной природы профессии учителя у финских преподавателей, готовящих школьных учителей, и самих учителей ушло более 20 лет. Современная подготовка учителей, основанная на исследовательском подходе, следует трем ключевым принципам:

• Учителям необходимы глубокие знания о последних достижениях исследований в преподаваемых ими науках. Кроме того, они должны быть хорошо знакомы с результатами исследований, посвященных методам преподавания и механизмам обучения.

• Учителя должны выработать ориентированное на исследования отношение к своей работе. Это означает, что они должны учиться применять к своей работе открытый аналитический подход, делать выводы из процессов развития образования, основанные на данных новейших исследований, а также из собственных критических и профессиональных наблюдений и опыта.

• Подготовка учителей как таковая тоже должна быть предметом исследований и анализа.

Многие спрашивают, почему финские школьники так хорошо учатся и что заставляет многих молодых финнов выбирать профессию учителя. В Финляндии нет регулярных стандартных тестов, инспектирования школ, оценивания учителей и составления рейтингов школ. Государственное образование играет ключевую роль в развитии равенства и всеобщего благосостояния в финском обществе. Высококачественная подготовка учителей в университетах гарантирует выпускникам соответствующих отделений возможность работать и во многих других областях рынка труда. Важнее же всего, что учителя и шкалы в Финляндии пользуются доверием со стороны общества. Родители доверяют учителям так же, как они доверяют своим стоматологам. Родителям в Финляндии не нужно заботиться о том, чтобы найти для своих детей хорошую шкалу. Многих вполне устраивает ближайшая. Такое доверие к учителям связано, как я полагаю, с тем, что финским учителям (благодаря их университетскому образованию) свойственны четкие моральные ориентиры и профессиональная

независимость. Это стало возможным во многом благодаря подготовке учителей, основанной на исследовательском подходе.

Ханнеле Ниеми, профессор педагогики Хельсинкского университета

Повышение квалификации

Поскольку профессия учителя в Финляндии очень престижна, большинство выпускников отделений подготовки учителей и других отделений, получившие образование по специальности учителя отдельных предметов, стремятся сразу устроиться на работу в школе. В ходе обучения в университете у них формируются собственные представления о том, что собой представляет школьная жизнь с точки зрения учителя. Однако выпускники далеко не всегда уже имеют опыт сотрудничества с профессиональным сообществом, полной личной ответственности за работу с классом или взаимодействий с родителями. Все это входит в учебные программы подготовки учителей, но многие выпускники, получившие право преподавать в школе, сталкиваются с пропастью, отделяющей идеализированный мир лекций от реальной школьной жизни.

Помощь молодым учителям, впервые приступающим к самостоятельной работе, сравнительно слабо развита в Финляндии, хотя исследования и разработки в этом направлении ведутся довольно активно (OECD, 2005b; Jokinen, Välijärvi, 2006). Предоставление такой помощи, включающей меры, облегчающие переход к самостоятельной работе, и наставления опытных коллег, обеспечивается и регулируется отдельными школами и муниципальными органами, которым эти школы подчиняются. Поэтому следует признать, что на практике такая помощь принимает в Финляндии самые разные формы. В некоторых школах сочли необходимым принять системы мер и процедур, помогающих начинающим учителям, в некоторых — просто стараются доброжелательно относиться к молодым коллегам и поддерживать их на первых этапах работы. Есть школы, в которых помощь начинающим учителям относится к числу детально определенных функций директоров школ и их заместителей, а есть и школы, где эти функции возложены на отдельных опытных учителей. Подобная помощь нуждается в Финляндии в дальнейшем развитии, как справедливо указывалось в недавних рекомендациях Еврокомиссии (European Commission, 2004).

Признано, что программы повышения квалификации и методы совершенствования учителей без отрыва от работы в настоящее время не согласованы с программами подготовки учителей и часто не уделяют должного внимания наиболее принципиальным проблемам преподавания и развития школ. Пожалуй, основная критика касается недостаточной согласованности университетских программ подготовки учителей

и программ дальнейшего повышения их квалификации (Ministry of Education, 2009). Возможности повышения квалификации и совершенствования без отрыва от работы финским учителям в соответствии с их потребностями должны предоставлять муниципальные власти, которым подчиняются общеобразовательные и старшие средние школы. В соответствии с трудовыми договорами работа учителя предполагает обязательное выделение на повышение квалификации 3 дней ежегодно. В эти дни все учителя должны проходить курсы повышения квалификации, организуемые местными органами образования: Сами учителя и директора школ решают, сколько и каких других занятий по повышению квалификации им требуется, и разбираются с возможностями финансирования таких занятий.

Между финскими школами и муниципальными властями имеется существенное неравенство возможностей в области финансирования курсов повышения квалификации для учителей. Основная причина этого неравенства связана со схемой финансирования образования. Правительство Финляндии может оказывать лишь ограниченное влияние на финансовые решения, принимаемые муниципальными властями и администрацией школ. Поэтому одним школам на повышение квалификации учителей и совершенствование выделяется много средств, а другим — намного меньше, особенно в периоды экономического спада, когда одним из первых под сокращение часто попадает именно бюджет курсов повышения квалификации.

В Финляндии нет единой схемы управления школами. Некоторые школы пользуются большей автономией в своей деятельности и финансировании, некоторые — меньшей. Поэтому и повышение квалификации учителей в Финляндии принимает немало разных форм. В идеале планирование и реализация программ повышения квалификации учителей должны осуществляться прежде всего руководством школ. При этом школьная администрация может стремиться изыскивать средства на подобные программы, экономя на других расходах, например связанных с закупкой учебников, отоплением и ремонтом. Однако в некоторых финских общинах муниципальные власти все же организуют единые программы повышения квалификации учителей без отрыва от работы, оставляя руководству школ мало простора для выбора форм повышения квалификации, оптимальных для каждой школы. По данным общенационального исследования, проведенного в 2007 году сотрудниками Университета Ювяскюля, учителя в среднем посвящают повышению квалификации около 7 рабочих дней (или 50 часов) в год. Примерно половина этого времени выделяется из свободного

от основной работы времени учителей (Piesanen et al., 2007).

Кроме того, в 2007 году лишь две трети финских школьных учителей принимали участие в каких-либо программах повышения квалификации (Kumpulainen, 2008). Это означает, что из 65 000 учителей, работающих в Финляндии, больше 20 000 в течение года не повышали своей квалификации ни на каких курсах. По данным Министерства образования, число учителей, участвующих в повышении квалификации, снижается (Ministry of Education, 2009). Поэтому правительство в настоящее время обсуждает возможные меры, которые способствовали бы распространению повышения квалификации учителей, в частности требование предоставить всем учителям доступ к адекватным формам повышения квалификации без отрыва от работы, финансируемым муниципальными властями.

Из финского федерального бюджета на повышение квалификации учителей и директоров школ посредством различных университетских курсов и обучения без отрыва от работы обычно выделяется около 30 миллионов долларов США ежегодно (сравним эту сумму с 5 миллионами долларов США, выделяемыми на оценивание образовательных достижений учащихся и проведение тестов!). Главная цель этих вложений в развитие человеческого капитала состоит в том, чтобы обеспечить равный доступ к дальнейшему обучению всем учителям, особенно тем, кто работает в наименее выгодных в этом отношении школах. Курсы повышения квалификации, оплачиваемые из данных средств, проводятся по контрактам на конкурсной основе. Вначале правительство, исходя из текущих потребностей системы образования, определяет основную тематику организуемых курсов. Местные органы образования, которым подчиняются школы и которые выступают в роли работодателей для всех учителей, ежегодно вкладывают в повышение квалификации учителей суммы, сравнимые с ежегодным вкладом национального правительства. К 2016 году Министерство образования совместно с муниципальными властями планирует вдвое увеличить государственные затраты на повышение квалификации.

Поскольку все финские учителя имеют диплом магистра, помимо других возможностей повышения квалификации у них есть право на соискание докторской степени. Учитель младших классов легко может продолжить обучение на педагогическом факультете. Докторские диссертации таких учителей обычно посвящены тем или иным вопросам педагогики. Многие учителя младших классов не упускают этой возможности, нередко совмещая работу над диссертацией с преподаванием в школе. Для учителей определенных предметов, специализировавшихся в

магистратуре не на педагогике, соискание докторской степени по педагогике требует большей работы и предполагает успешное прохождение курсов педагогических наук продвинутого уровня, поскольку предполагается, что для перехода от исходной академической специализации (например, по химии) к педагогической необходимо получить соответствующую педагогическую квалификацию.

Время для осмысления учителями своей работы

Профессию учителя, даже работающего с совсем маленькими учениками, в Финляндии считают непростым делом, требующим высокой квалификации. С семидесятых годов, когда подготовка учителей полностью вошла в состав университетского образования, финские учителя чем дальше, тем больше воспринимали себя как представителей одной из авторитетнейших профессий. В процессе реформ образования, описанных в первой главе, учителя требовали для себя все большей автономии и все большего участия в планировании учебных программ и методов оценивания достижений учащихся. Профессия учителя в Финляндии отличается от профессии учителя в других странах, в частности, восприятием учителем своей профессиональной деятельности. Высокий уровень профессионального авторитета, которым пользуются финские учителя, не только играет важную роль в политике в области подготовки учителей, но и объясняет престижность работы учителя среди финской молодежи.

В разработке учебных программ в Финляндии непосредственно участвуют учителя, школы и общины, но не центральные государственные структуры. В большинстве современных финских школ используются собственные уникальные учебные программы, согласованные с руководством местных органов образования и одобренные им. Из этого можно справедливо заключить, что учителя и директора школ играют в разработке учебных программ и планировании работы школ ключевую роль. Общенациональные рекомендации по учебным программам для общеобразовательных школ и старших средних школ содержат направляющие указания и необходимые требования, которые должны приниматься во внимание при разработке учебных программ в каждой школе. Однако в Финляндии, в отличие, например, от США, Великобритании и Канады, нет жестких общенациональных стандартов требуемых результатов обучения, прописанных в учебных программах. В связи с этим учебные программы во всех школах планируются по-разному и могут принимать очень разный вид. Учитывая, что учителя играют в принятии педагогических решений ключевую роль, университетские программы подготовки учителей теперь предполагают передачу знаний и умений, связанных с разработкой учебных программ и теорией и практикой

оценивания достижений учащихся. Главной составляющей повышения квалификации стали не краткие курсы без отрыва от работы, как было раньше, а методичные меры по совершенствованию школ, направленные на улучшение этических и теоретических основ эффективного обучения.

Методы оценивания достижений учащихся в финских школах тоже во многом определяются самими учителями. Как уже упоминалось, в Финляндии не проводятся регулярные испытания с использованием стандартных тестов, призванные оценить достижения или успехи школьников. Отказ от таких тестов обусловлен четырьмя основными причинами:

1. Финская политика в области образования придает принципиальное значение индивидуальному обучению и творческому подходу к преподаванию как важным составляющим школьного образования. Поэтому образовательные достижения учащихся оценивают прежде всего исходя из их индивидуальных особенностей и способностей, а не из единых стандартов или статистических показателей.

2. В Финляндии люди, ответственные за развитие образования, убеждены, что главными его составляющими, неизбежно способствующими интеллектуальной и практической деятельности учителей, должны быть учебные программы и обучение, а не оценивание и проверочные работы, как считается в некоторых других странах. Оценивание достижений учащихся в Финляндии интегрировано в процессы обучения, что позволяет использовать его для совершенствования работы как учителей, так и учеников.

3. Определение успехов учащихся в области развития личности и обучения считается делом школ, а не внешних оценщиков или систем оценивания. В большинстве финских школ признают, что у этой системы, отдающей главную роль в оценивании отдельным учителям, есть некоторые недостатки, связанные, в частности, с несопоставимостью и непоследовательностью результатов. В то же время в Финляндии принято считать, что проблемы, вызываемые навязыванием школам стандартных тестов, могут быть намного серьезнее. Финские учителя полагают, что к числу таких проблем относятся сужение учебных программ, натаскивание на сдачу тестов и нездоровая конкуренция между школами и учителями. В связи с этим разработка методов оценивания достижений учащихся в рамках школ и в ходе работы учителя стала в Финляндии одной из важных и высоко ценимых составляющих программ подготовки учителей и курсов повышения квалификации.

4. Финская национальная стратегия оценивания достижений

учащихся основана на принципе использования разнообразных данных, среди которых результаты тестирований — лишь один из многих компонентов. Сбор данных о достижениях учащихся по различным предметам осуществляется путем проведения стандартных тестов для определенных выборок учащихся и подготовки тематических обзоров. Методы, позволяющие гарантировать высокое качество образования, определяются муниципальными властями в автономном порядке, исходя из признаваемых ими потребностей и задач.

Единственный «стандартный» метод оценивания образовательных достижений учащихся в Финляндии — это описанный в первой главе национальный выпускной экзамен, проводимый в конце старшей ступени средней школы для учащихся в возрасте 18–19 лет. Этот экзамен служит заключительным этапом обучения в средней школе, и успешная его сдача требуется для получения высшего университетского образования.

В ходе этого испытания знания, навыки и способности учащихся оцениваются посредством письменных экзаменов по различным предметам, полностью финансируемых родителями и организуемых внешним экзаменационным комитетом. Многие финские специалисты по образованию утверждают, что национальный выпускной экзамен оказал ощутимое влияние на учебные программы и преподавание в общих средних школах старшей ступени[12].

Хотя основной составляющей работы финских учителей остается преподавание, у них есть и немало внеклассных обязанностей. Формально считается, что рабочее время финского учителя включает учебные часы, время на подготовку занятий (для лабораторных предметов, таких как биология) и 2 часа в неделю на совместное с коллегами планирование и разработку программ. В отличие от многих других стран, в Финляндии учителя не обязаны присутствовать в школе, если у них нет уроков и если их не вызывал директор для каких-либо внеклассных дел. Финские учителя тратят на преподавание меньше времени, чем учителя из многих других стран мира.

Данные по среднему числу учебных часов, предоставленные ОЭСР правительствами разных стран, приведены на рис. 3.2.

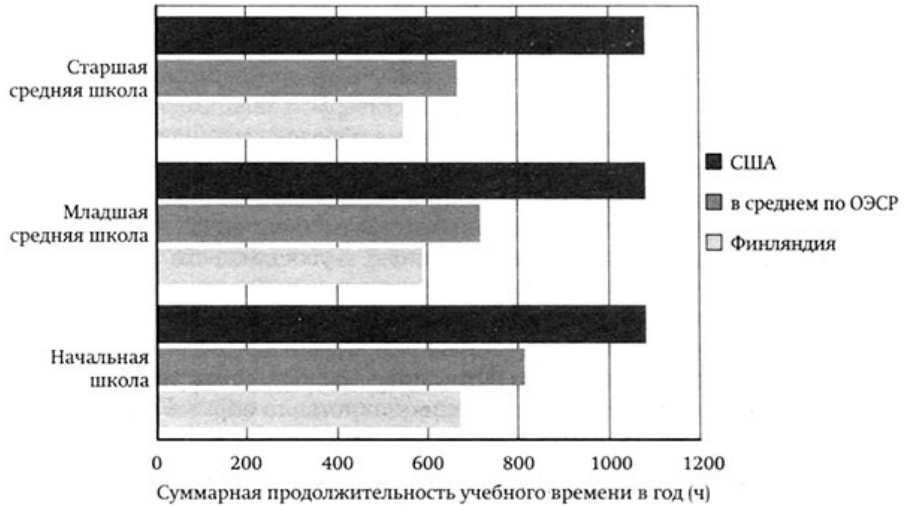


Рис. 3.2. Средняя суммарная продолжительность учебного времени одного учителя в Финляндии, США и всех странах ОЭСР, вместе взятых. *Источник:* Sahlberg (2011b).

Автономия финских школ распространяется и на расписание занятий, но обычная практика по-прежнему предполагает 45-минутные уроки и 15-минутные перемены.

В каждой школе предусмотрен перерыв на горячий обед из трех блюд, на который выделяется в зависимости от расписания конкретной школы от 20 до 75 минут. В последнее время во многих школах структура расписания была изменена, чтобы выделить больше времени на сотрудничество учителей, например за счет увеличения продолжительности уроков или их группировки, что позволяет предоставлять учителям особое время для взаимодействия в течение рабочего дня.

Из рис. 3.2 видно, что по среднему числу учебных часов, приходящихся на одного учителя, Финляндия заметно уступает США. Даже если скорректировать данные по числу учебных часов в соответствии с числом учебных дней в году, все равно получится, что в Финляндии учителя ежедневно тратят на преподавание намного меньше времени, чем в США. Возникает вопрос: чем же занимаются финские учителя в то время, когда их коллеги из других стран еще ведут уроки? Важная (и по-прежнему добровольная) составляющая работы школьного учителя в Финляндии связана с совершенствованием школ и сотрудничеством в рамках профессионального сообщества. Вспомним, что финские школы сами отвечают за разработку и постоянное развитие учебных программ. Кроме того, именно учителям принадлежит главная роль в оценивании образовательных достижений их учеников и эффективности

работы школ. Финские школьники получают оценки в ходе испытаний, разрабатываемых и проводимых их собственными учителями, в задачи которых входит отслеживание успехов учащихся. Финские учителя считают разработку учебных программ, экспериментирование с методами преподавания, участие в поддержании благосостояния учащихся и сотрудничество с родителями важными компонентами своей внеклассной работы.

Иностранцы, посещающие финские школы, часто спрашивают, как в Финляндии оценивается эффективность работы отдельных учителей или как администрация школ определяет, кто из учителей работает эффективно, а кто нуждается в совершенствовании. Оказывается, что в Финляндии не принимается никаких мер по формальному оцениванию качества работы учителей. В связи с отсутствием всеобщих стандартных тестов, оценивающих образовательные достижения учащихся, сравнение эффективности работы школ и учителей вообще не представляется возможным. Единственное исключение из этого правила составляет национальный выпускной экзамен, результаты которого некоторые СМИ используют каждую весну для составления рейтингов старших средних школ в соответствии с оценками, полученными их выпускниками.

Однако эти данные обычно не привлекают к себе особого внимания ни родителей, ни работников школ.

Вопрос эффективности учителей или последствий неэффективности учителя для его карьеры считается в Финляндии несущественным. Как уже говорилось, у финских учителей есть время на то, чтобы сотрудничать друг с другом в течение учебного дня и разбираться в успехах коллег. Это важное условие осмысления учителями своей собственной работы, а также формирования общей ответственности учителей за эффективность их профессиональной деятельности. Система инспектирования школ, ранее регулировавшая эти процессы извне и оценивавшая эффективность работы учителей и школ, была упразднена в начале девяностых. Сегодня функции этой системы переданы директорам школ, которым их собственный опыт преподавания в школе позволяет поддерживать учителей, помогать им разбираться в сильных сторонах своей работы и указывать им на области, в которых они должны совершенствоваться. В основе этого подхода лежит представление о том, что учителя по умолчанию должны считаться высокообразованными профессионалами, старающимися делать все, что в их силах, в интересах школьного образования. В финских школах — профессиональных сообществах взаимного

обучения — учителя доверяют друг другу, свободно обсуждают друг с другом методы преподавания и механизмы обучения и полагаются на авторитет и лидерские качества директоров.

В последнее время в качестве одной из мер, направленных на улучшение школьного образования, во многих странах пытаются использовать определение эффективности учителей. При этом, в частности, проблему социально-экономических и других различий между учащимися пытаются решать с использованием новых статистических методов, связанных с так называемым «анализом добавленной стоимости» (value-added modeling — VAM), позволяющих корректировать данные об образовательных достижениях учащихся с учетом предшествующих достижений и демографических показателей. Хотя данный подход и справедливее, чем обычное сравнение результатов тестирований, при ближайшем рассмотрении у исследователей (Baker et al., 2010) возникли сомнения в пригодности этой методики для определения хороших и плохих учителей, для которого ее предлагают использовать разработчики. Не будет преувеличением сказать, что подобные количественные показатели редко могут служить единственным или даже основным параметром, по которому следует выявлять хороших или плохих учителей. Даже некоторые эксперты в области управления, работающие в деловой сфере, предостерегают против использования подобных показателей для принятия решений о размерах зарплаты или выплатах премий, при том, что с учителями нередко поступают именно так (используя в качестве основного источника данных результаты прохождения тестов их учениками). Вот что говорится об этом в подготовленном специалистами из Института политики в области образования (Education Policy Institute) обзоре, посвященном проблеме использования результатов тестирований для оценивания учителей: «Как в США, так и в Великобритании правительствами были предприняты попытки составлять рейтинги кардиохирургов по коэффициенту выживаемости их пациентов, но такие рейтинги привели лишь к тому, что хирурги стали чаще отказываться оперировать самых тяжелобольных пациентов» (Baker et al., 2010: 7). Финской системе образования чужда идея платить учителям зарплату, зависящую от показателей эффективности их работы. Руководители этой системы и большинство родителей понимают, что преподавание и забота о детях и их образовании — процесс слишком сложный, чтобы судить о нем исключительно по системам количественных показателей. Рабочий принцип, лежащий в основе деятельности финских школ, предполагает определение качества преподавания и эффективности школы через взаимодействие школ с учащимися

и их родителями.

Лидеры — учителя

В любой системе образования независимо от эффективности подготовки учителей для надежности успешной работы школ необходимо, чтобы школами руководили профессионалы, обладающие хорошими лидерскими качествами. В некоторых странах допускается, чтобы во главе шкал оказывались люди, профессионально не связанные с образованием. Таких людей назначают руководить шкалами в надежде, что их деловой подход позволит повысить эффективность работы школ. В местных органах образования тоже нередко трудятся люди, не имеющие опыта преподавания или руководства школами. В Финляндии руководящие должности в муниципальных органах образования занимают исключительно профессиональные работники образования, имеющие за плечами некоторый опыт работы в этой области. Это немало способствует развитию взаимопонимания и построению доверительных отношений между школами и администрациями органов образования.

Директора школ в Финляндии должны иметь квалификацию, достаточную для преподавания в тех школах, которыми они руководят. Кроме того, они должны успешно пройти в каком-либо из финских университетов курсы методов управления образованием. Это означает, что ни один профессиональный менеджер, не имеющий такой квалификации, не может возглавить финскую школу. В большинстве школ в Финляндии должность директора занимают опытные учителя, зарекомендовавшие себя как хорошие лидеры и обладающие требуемыми этой должностью личными качествами. Многие директора совмещают руководство школой с преподаванием, проводя каждую неделю небольшое число уроков. Одна из основных функций директоров школ в Финляндии состоит в руководстве учебным процессом. Директора пользуются доверием учителей и хорошо разбираются в их работе. Участники иностранных делегаций подтверждают, что принятый в Финляндии подход к руководству и управлению школами неформален, но эффективен (Hargreaves et al., 2008).

До девяностых годов должность директора нередко служила наградой учителю за успешную работу. При этом в некоторых случаях директорами назначали и сравнительно молодых учителей. Лидерские качества и опыт руководства редко рассматривались при подборе кадров на вакантные директорские должности. Не требовалось от директоров и экспертных знаний в области управления, финансового менеджмента и политического

лоббирования. Сегодня все это необходимо, чтобы претендовать на должность директора. Положение дел резко изменилось в девяностых годах. Одной из движущих сил этих изменений стала проводившаяся в то время в Финляндии решительная децентрализация управления государственным сектором, в том числе сферой образования. Новая схема финансирования государственного сектора, повысившая степень автономии муниципальных структур, незамедлительно сказалась на школах в большинстве районов страны. Директора предложили доверить им управление бюджетами своих школ. Во многих случаях они стали регулировать не только текущие расходы, но и зарплаты учителей.

Другой движущей силой изменений в этой области стал непредвиденный финансовый кризис начала девяностых, ударивший по Финляндии больнее, чем по многим другим западным странам. Муниципальные власти возложили на директоров школ работу по управлению предстоящими сокращениями бюджетов школ, величина которых в процентах обычно составляла двузначные числа. Положение, в котором оказались директора школ, было похоже на положение руководителей коммерческих предприятий, столкнувшихся с необходимостью подстраивать работу своих фирм под сокращающийся рынок. Традиционный образ директора школы претерпел кардинальные изменения. В системе образования были проведены основательные реформы, такие как реформа учебных программ 1994 года, успех которых был обеспечен прежде всего профессионализмом и лидерскими качествами директоров школ. С тех пор директора школ стали оказывать ощутимое влияние на политику в области образования и взяли на себя ключевую роль в обеспечении совершенствования школ, исходя из потребностей учителей, учеников и всего финского общества. Учитывая этот опыт, сложно представить себе, что было бы, если бы в Финляндии в систему образования внедрили рыночный подход, в жертву которому в других странах нередко приносили приоритет руководства учебным процессом. Директора финских школ первыми встали на защиту школьной системы от попыток внедрения такого подхода.

Хорошие учителя, прекрасные школы

Подведем итоги. В чем состоят сильные стороны финской системы подготовки учителей в сравнении с соответствующими системами других стран? Во первых, хотя в Финляндии, как и во всех европейских странах, политика в области высшего образования и изменения его структуры осуществляются в русле Болонского процесса, этим процессом не оговариваются методы разработки и организации программ подготовки учителей. Стратегии и конкретные меры, применяемые в этой области в разных европейских странах, существенно различаются и будут различаться. Финская система подготовки учителей выделяется на фоне мозаичной картины соответствующих европейских систем следующими тремя особенностями.

1. В учителя идет самая способная и одаренная молодежь

С конца семидесятых годов, когда подготовка учителей младших классов была перенесена в университеты и от всех учителей стали требовать наличия магистерской степени, учителями в Финляндии становятся представители самой способной и одаренной молодежи. На выбор молодыми финнами своей профессии существенное влияние оказывают вышеописанные культурные особенности, но только этими особенностями не может объяснятся устойчивая популярность работы школьного учителя. Здесь явно участвуют по меньшей мере еще два фактора. Во-первых, магистерская степень, требуемая для работы в школе, создает конкуренцию за возможность получить соответствующее образование. Высокий конкурс на отделения подготовки учителей младших классов не в последнюю очередь связан с тем, что получаемое на этих отделениях образование открывает дорогу и во многие другие профессии, в том числе в администрациях органов образования и в частном секторе. Все выпускники отделений подготовки учителей имеют право на соискание докторской степени, которое по-прежнему остается в Финляндии бесплатным. Во-вторых, многие молодые финны выбирают работу учителя потому, что она воспринимается как автономная, независимая и престижная профессия, сравнимая, например, с работой врача, адвоката или архитектора. Если бы в Финляндии был усилен контроль над работой учителей путем введения тестовой отчетности или ужесточения централизованного управления, это, по-видимому,

заставило бы многих талантливых молодых людей, идущих сегодня в учителя, выбирать себе другую карьеру, которая давала бы им больше возможностей для реализации своих творческих способностей и личных инициатив.

2. Отделения подготовки учителей тесно взаимодействуют с академическими отделениями, связанными с различными предметами

Подготовка учителей определенных предметов осуществляется разными отделениями совместно и согласованно, что гарантирует всем будущим учителям хорошее овладение не только предметами, которые они собираются преподавать, но и современными педагогическими знаниями и навыками, требуемыми для такой работы. Подготовка зрителей считается важной составляющей образования, предоставляемого разными факультетами финских университетов. На разных факультетах работают преподаватели, в том числе некоторые профессора, специализирующиеся на обучении методам преподавания соответствующих дисциплин. Все это способствует плодотворному сотрудничеству между различными преподавателями, вовлеченными в процесс подготовки учителей. Кроме того, педагогические факультеты и факультеты отдельных дисциплин обладают в финских университетах достаточной независимостью, чтобы не перекладывать друг на друга ответственность за успех общего дела.

3. Подготовка учителей основана на исследовательском подходе

Еще одна признанная отличительная черта финской системы подготовки учителей связана с методичностью ее организации и последовательным использованием исследовательского подхода. Все выпускники программ подготовки учителей получают диплом магистра, для чего требуется защитить исследовательскую дипломную работу, к которой предъявляются строгие требования, касающиеся теоретических знаний, владения методологией и навыков критического мышления, такие же, как и к дипломным работам по любому другому предмету. Исследовательский подход, положенный в основу педагогического образования, готовит будущих учителей всех уровней к работе в сложных, меняющихся условиях жизни общества и функционирования

образовательных учреждений. Кроме того, этот подход способствовал внедрению на национальном уровне довольно радикальных стратегий в области образования. В частности, повышение профессионализма учителей привело к повышению доверия к учителям и школам, что позволило передать им функции разработки учебных программ, оценивания достижений учащихся, донесения до органов управления образованием сведений об этих достижениях и совершенствования школ. В программы подготовки учителей удалось успешно интегрировать исследования, содержательные и дидактические знания и практику.

Исследовательский подход важен для подготовки учителей и еще по двум причинам. Данные исследований создают основу для профессиональной работы учителей, помогающую их плодотворной работе в стране с экономикой, основанной на знаниях. Подготовка учителей (в любой стране) может совершенствоваться как область профессиональной деятельности, только основываясь на надежных эмпирических данных современных научных исследований. *Профессионализм* как главное качество учителя требует от всех учителей способности следить за развитием собственной профессии и свободно внедрять новые знания в свою работу. Поэтому дальнейшее развитие подготовки учителей в Финляндии непременно должно быть основано на результатах передовых международных исследований и разработок.

Основной потенциал финской системы подготовки учителей связан с сотнями талантливых и мотивированных молодых людей, которые из года в год стремятся поступить в финские университеты на программы подготовки учителей. Этот фактор имеет ключевое значение для дальнейших успехов и будущего развития подготовки учителей в Финляндии. Молодых финнов притягивают к работе школьного учителя связанные с ней независимость и почет и приносимое ей удовлетворение, а также возможность осуществить свое призвание. Однако на выбор будущей профессии выпускниками старших средних школ оказывает влияние также качество образования, предоставляемого программами подготовки учителей. Поэтому принципиально важно, чтобы финская система подготовки учителей развивалась и далее. Только так она сможет и в будущем привлекать одаренных молодых людей, сохраняя высокий конкурс на места в соответствующих программах.

Профессиональный авторитет учителей в финском обществе — давний культурный феномен, но реальная готовность учителей к преподаванию и к совместной работе в профессиональном

сообществе определяется именно методично разработанной и успешно осуществляемой системой подготовки учителей в университетах. Возможно, что другим странам и не стоит копировать финские системы учебных программ или устройства школ. Однако урок, который сами финны извлекли из собственных реформ образования, обеспечивших повышение уровня подготовки учителей наряду с уровнем подготовки других специалистов, несомненно, заслуживает пристального внимания. Ключевое условие привлечения в программы подготовки учителей из года в год самых талантливых молодых людей состоит в том, чтобы работа учителя была независимой и уважаемой профессией, а не в том, чтобы просто сосредоточиться на практическом внедрении в систему образования навязываемых извне стандартов и бесконечных тестов и повышении административной нагрузки.

4
Финский путь: Конкурентоспособное государство всеобщего благосостояния

Настоящие победители не соревнуются.

Самули Паронен, финский писатель (1917–1974)

Финская система образования уникальна своим неуклонным развитием из системы, едва дотягивавшей до средних международных показателей, в одну из самых эффективных подобных систем, какой она стала теперь. Не менее важно, что в Финляндии удалось создать сеть школ, где почти все ученики добиваются успеха и мало кто не справляется с обучением.

В течение того же периода и частота поступления, и частота успешного завершения необязательных школ следующих ступеней (как старших средних, так и вузов) тоже существенно повысились. Мировые СМИ и различные агентства по развитию образования неоднократно отмечали успехи финской системы. При этом ее успехи были достигнуты за счет применения совсем других принципов реформирования, чем те, что преобладают в настоящее время в США, Англии, Канаде и многих других странах мира.

В Финляндии конкурентоспособная экономика, низкий уровень коррупции, высокое качество жизни, благоприятный для устойчивого развития стиль жизни и равноправие полов. Все эти качества делают Финляндию одной из самых процветающих стран мира. Успех Финляндии, маленькой и маргинальной европейской страны, был обеспечен гибкостью и нацеленностью на решение конкретных задач во всех сферах жизни общества. Применение этих принципов в сфере образования позволило школам экспериментировать с творческим подходом и брать на себя определенный риск, стремясь к намеченным целям, будь то эффективное преподавание учителей или продуктивное обучение учеников. Все это гармонично сочетается с политикой и стратегиями, применяемыми в Финляндии в других сферах государственного сектора. Особый интерес представляет тесное взаимодействие политики в области образования и

экономической стратегии с начала девяностых годов до настоящего времени.

В этой главе более подробно обсуждаются финская политика в области образования на фоне международных тенденций и связь этой политики с общим развитием экономики, основанной на знаниях, и общества всеобщего благосостояния. Здесь описывается согласование политики, осуществлявшейся в Финляндии в разных областях государственного сектора с 1970 года, и проводится предварительный сравнительный анализ применявшихся принципов реформирования образования и политики в сфере экономического развития. Главная мысль, содержащаяся в этой главе, состоит в том, что в динамическом обществе с экономикой, основанной на знаниях, политика в области образования должна следовать системному подходу и последовательно осуществляться с учетом сложных связей, существующих между различными областями государственного сектора.

Сила глобализации

На протяжении последних двух десятилетий Финляндия и жизнь ее населения испытали существенное влияние процессов интернационализации. Членство в Европейском союзе и активная роль в ОЭСР привели к повышению мобильности населения и обмену политическими стратегиями между Финляндией и другими развитыми странами. Вместе с тем среди финнов нет единого мнения о глобализации. Многие считают, что глобализация приводит к снижению роли национальных государств и утрате суверенитета в связи с возникновением всемирной гегемонии транснациональных валют, СМИ и работающих на рынке развлечений корпораций. Другие утверждают, что новой нормой для конкурентоспособных предприятий и стран стала стандартизация в экономике, политике и культуре, что противоречит финским традициям и принятой в Финляндии практике. Глобальные культурные процессы оказывают существенное влияние также и на политику в области образования и на устройство и работу образовательных учреждений. Очевидно, что вопрос о последствиях глобализации для политики в области образования сложен и на него не может быть простого и однозначного ответа.

Глобализация являет собой культурный парадокс: она одновременно объединяет людей и культуры и повышает их разнообразие. Ее влияние на политику отдельных государств в области образования выражается в унификации и интеграции в общемировые тенденции. Поскольку проблемы и задачи систем образования разных стран сходны, предлагаемые решения и программы реформирования этих систем тоже уподобляются друг другу. Распространение международных образовательных стандартов, связанных с использованием общих показателей и международными исследованиями достижений учащихся, делают отличительные черты разных систем образования более заметными. Например, результаты исследований PISA, проводимых ОЭСР, побудили многие десятки политиков и специалистов в образовании посетить другие страны, особенно Финляндию, Канаду и Корею, чтобы перенять их опыт реформирования образования и улучшить школы в своих собственных странах. Тем самым глобализация способствовала международному сотрудничеству и обмену идеями и стратегиями реформирования между образовательными системами разных стран.

Анализ мировых тенденций в области стратегий и

результатов реформирования образования стал обычным делом для многих министерств образования, агентств по развитию и консалтинговых компаний. В итоге у систем образования разных стран начинают вырабатываться общие ценности, функции и структуры и явно повышается сходство. Возникает вопрос, привело ли усиление взаимодействий политиков и работников образования и особенно распространение международных образовательных стандартов, связанных с общепризнанными показателями и заимствованием стратегий реформирования, к появлению общих для всего мира подходов к реформам образования.

Идеи реформирования образования, распространившиеся по планете, возникли преимущественно в англоязычных странах. США, Канада и Великобритания на Западе и Австралия и Новая Зеландия на Востоке стали центрами притяжения исследований и дискуссий о совершенствовании школ, повышении их эффективности и переменах в образовании. Основными платформами, на которых накапливаются современные знания о реформировании образования, стали два научных журнала: *School Effectiveness and School Improvement* (основанный в 1990 году) и *Journal of Educational Change* (основанный в 2000 году)[13]. Из неанглоязычных стран в международных обсуждениях и исследованиях, посвященных реформам образования, особенно активное участие принимали Нидерланды, Швеция, Испания и Норвегия. Как то ни странно, Финляндия, Корея и Япония, страны с исключительно эффективными и равноправными системами образования, играли в глобальных процессах накопления знаний о реформировании образования сравнительно небольшую роль. Политика, проводимая в этих странах, в значительной степени опиралась на результаты исследований и новшества, происходящие из США, Англии, Австралии и Канады.

В деле глобального развития образования важно критически воспринимать имеющиеся данные о переменах, происходивших в разных странах. Во многих продвинутых системах образования упор делается не на стандартизацию содержательных знаний и освоение рутинных навыков, а на гибкость, рискованное экспериментирование, творческие подходы и решение конкретных задач путем внедрения современных методов преподавания, таких как совместное групповое обучение, и развития профессиональных сетей и компьютерных технологий преподавания. Таких систем становится все больше. В частности, это относится к Китаю (по крайней мере, к большим городам, таким как Шанхай, Пекин и Гонконг), экономической сверхдержаве, в последнее время ослабляющей требования

стандартизации образования и делающей одним из приоритетных направлений национальной политики передачу разработки учебных программ в ведение школ. В Японии и Сингапуре в области преподавания приобретает популярность принцип «лучше меньше, да лучше», увеличивающий простор для применения творческих подходов и разработки инноваций (OECD, 2010c: Chapter 11). Альберта, канадская провинция с наиболее эффективной системой образования, ослабляет контроль над школами, отменяя стандартные тесты и внедряя более продуманные методы оценивания достижений учащихся, сконцентрированные на обучении как таковом. В Уэльсе это уже сделали. Даже в Англии, где система образования насыщена тестами, как нигде в мире, правительство в настоящее время отменяет стандартные тесты для младшей школы.

В ответ на чрезмерный упор на обучение как заучивание и оценивание путем тестирований сегодня во всем мире обсуждаются возможности внедрения более динамичных учебных программ, более продуманных методов оценивания и развития руководства образованием на местах как альтернативных подходов, призванных обеспечить более продуктивное обучение, необходимое странам с экономикой, основанной на знаниях. Центр внимания стратегий реформирования образования смещается с развития отдельных образовательных учреждений на развитие взаимосвязей между ними. В основе этого подхода лежит идея *комплементарности,* то есть сотрудничества школ и округов и совместного стремления к улучшению обучения во всей школьной системе. Объединение отдельных учреждений в профессиональные сети и взаимодействие в рамках таких сетей может играть ключевую роль в поддержании конкурентоспособности национальной экономики и способствовать успеху страны в условиях глобализации.

Хотя усилия по совершенствованию систем образования — явление глобальное, не существует ни одного надежного современного сравнительного анализа мер по разработке и внедрению реформ образования в разных странах. Однако в посвященной этим вопросам специальной литературе указывается, что основное направление усилий в развитии школ сместилось от структурных реформ к улучшению качества и доступности образования (Hargreaves, Fink, 2006; Hargreaves, Goodson, 2006). В результате общими для разных стран мира приоритетными направлениями реформирования образования стали изменение учебных программ, методов оценивания достижений учащихся и эффективности работы учителей, внедрение в обучение информационных и коммуникационных

технологий и улучшение базовых навыков (чтения и письма) и математической и естественнонаучной грамотности. Все это пытаются делать путем внедрения в систему образования моделей управления из деловой сферы, таких как тестовая отчетность, оплата по производительности и информационный подход к администрированию. Я называю все это *глобальным движением за реформирование образования* (Sahlberg, 2006a, 2007, 2010a).

Глобальное движение за реформирование образования

Идеи глобального движения за реформирование образования (Global Education Reform Movement — GERM) выработались в результате усилившегося международного обмена стратегиями и опытом. Это движение не связано с какой-то глобальной политической программой, а представляет собой неофициальный план реформ, основанный на определенном наборе положений и нацеленный на совершенствование систем образования (Hargreaves et al., 2001; Hargreaves, Shirley, 2009; Sahlberg, 2011a). Это движение возникло в восьмидесятых годах как одно из следствий глобализации в области образования. Оно стало чем-то вроде ортодоксального учения для многих политиков, осуществлявших реформирование систем образования в разных странах мира, в том числе в США, многих регионах Австралии, Канады и Великобритании, некоторых североевропейских странах и растущем числе развивающихся стран[14].

Что характерно, продвижением GERM занимается целый ряд международных агентств по развитию, организаций, предоставляющих помощь на двусторонней основе, и частных консультантов, участвующих в планировании национальных реформ образования и процессах выработки стратегий его развития. Профессор Дайан Равич пишет о миллиардах долларов, вкладываемых в рамках венчурной филантропии в государственное образование в США (а также, хотя и в меньшей степени, и в других странах), зачастую с условием внедрения в школьную систему концепций и принципов управления, заимствованных из деловой сферы (Ravitch, 2010c). Все это способствует распространению GERM по всей планете, подобно эпидемии. В Финляндии в финансировании государственного образования участвуют лишь немногие частные фонды, деятельность которых находится под строгим контролем властей. Их влияние на политику в области образования и направление реформ образования исчезающе мало.

Возникновение GERM связано с тремя основными источниками.

Первый — это новая парадигма обучения, распространившаяся в восьмидесятых годах. Прорыв, совершенный в исследованиях обучения с применением когнитивного и конструктивистского подхода, привел к тому, что основное внимание при планировании реформ образования

сместилось с работы учителей на работу учеников. Новая парадигма предполагает, что в ожидаемых результатах обучения нужно придавать больше значения концептуальному пониманию, решению задач, эмоциональному развитию и множественности типов интеллекта, а также навыкам межличностных отношений, а не заучиванию фактов и освоению ненужных навыков.

В то же время другой заявляемой первостепенной целью реформ образования стало развитие грамотности и способности к количественному мышлению.

Второй основной источник GERM — это сформировавшийся в обществе спрос на гарантированно эффективное обучение для всех учеников. Всемирная кампания под названием «Образование для всех» (Education for All) сыграла немалую роль в смещении центра внимания политики в области образования с преподавания некоторых учителей на обучение всех учеников. В качестве мер, способствующих приближению к идеалу образования для всех, были предложены стремление к созданию систем образования без дискриминации и введение общих учебных стандартов для всех учащихся. В целом это привело к повышению требований, предъявляемых ко всем учащимся общенациональными учебными программами и общими курсами изучаемых предметов.

Третьим источником стало движение за повышение соревновательного начала и улучшение отчетности в образовании, сопровождавшее всемирную волну децентрализации общественных услуг. Заставив школы и учителей соревноваться за учеников и ресурсы, а затем отчитываться о своей работе (через результаты тестирований учеников), это движение привело к введению образовательных стандартов, показателей и эталонов для работы учителей и учеников, упорядоченных систем оценивания и тестирований, а также единых учебных программ. Как отметил Джеймс Пофам (Popham, 2007), в итоге возникли различные формы отчетности, основанной на тестах, тесно связавшие повышение качества образования с процессами аккредитации, продвижения по службе, применения санкций и регуляции финансирования. Иными словами, образование стало предметом потребления, ценность которого определяется качеством оказания услуг.

С восьмидесятых годов в политике в области образования и стратегиях его реформирования наметилось по меньшей мере пять общих для многих стран мира черт, касающихся прежде всего мер, направленных на повышение достижений учащихся. Первая такая черта — это *стандартизация* образования. В восьмидесятых годах стали популярны реформы образования,

придающие особое значение его результатам, а затем, в девяностых, получила распространение политика стандартизации, первоначально возникшая в англоязычных странах. Такие реформы вполне справедливо перенесли центр внимания на результаты образования, то есть на обучение школьников и эффективность работы школ. Но этот подход породил распространившееся среди разработчиков политики и реформаторов систем образования (и обычно не подвергаемое сомнению) представление о том, что качество результатов обучения неизбежно повысится, если установить для всех школ, учителей и учащихся отчетливые и достаточно высокие стандарты. Внедрение навязываемых школам тестов и систем, оценивания, позволяющих следить за соответствием таким стандартам, возникло именно из политики стандартизации школьного образования. С восьмидесятых годов во многих странах мира в области образования стала проводиться политика, в основу которой было положено введение единых учебных программ, нередко подробных и задающих высокие планки, частого тестирования учеников и учителей и строгой отчетности с оплатой по производительности для учителей. Расчет был на то, что эти меры позволят быстро улучшить ситуацию в школьном образовании, приведут к его упорядочиванию и позволят сократить расходы, в то же время повысив качество школьного образования и эффективность работы школ.

Вторая общая черта глобальных реформ образования — это *упор на основные предметы в* учебных программах, в частности на родной язык и математику (Hargreaves, 2003). Главными намечаемыми целями и показателями успеха реформ стали считаться высокие результаты, демонстрируемые учащимися в тестах на навыки чтения, письма, способность к количественному мышлению и естественнонаучные знания. В связи с принятием в качестве критериев эффективности образования результатов международных исследований, таких как PISA, TIMSS и PIRLS, главными определяющими факторами предполагаемого успеха или неуспеха учеников, учителей, школ и систем образования в целом стали считаться достижения в области чтения, математики и естественных наук. В качестве примеров обсуждаемой черты глобального движения за реформирование образование можно привести повышение числа учебных часов, выделяемых на так называемые основные предметы (core subjects) в Англии и Онтарио. Осуществлявшаяся в США стратегия «Ни один ребенок не забыт» привела к тому, что в большинстве школьных округов были приняты меры по увеличению продолжительности обучения английскому языку и математике за счет учебных часов,

выделяемых на другие предметы, особенно на обществознание, изобразительное искусство и музыку, с целью улучшения подготовки учащихся к государственным математическим и языковым тестам (Jennings, Stark Rentner, 2006).

Третья общая черта, хорошо заметная в проводимых во многих странах мира реформах образования, — это *единые учебные программы,* по которым учителям предписывается преподавать. Введение таких программ стало результатом поиска надежных способов достижения учебных целей. Эта мера сводит к минимуму экспериментирование, сокращает использование альтернативных педагогических подходов и снижает риск, сопряженный с работой как отдельных учителей, так и целых школ. Результаты исследований систем образования, в которых приняты стратегии, придающие особое значение заранее определенным стандартам и отдающие предпочтение основным предметам, свидетельствуют о том, что это приводит к сужению кругозора обучения и переключению внимания учителей на материалы, которые гарантированно помогают подготовить учащихся к тестам (Au, 2009). Чем большее значение придается результатам тестов, тем меньше простора остается для экспериментирования учителей на уроках.

Четвертая общая черта реформ образования, проводимых во многих странах мира, — это *заимствование моделей из деловой сферы* как основной метод реорганизации управления образованием. Этот метод, предполагающий заимствование системой образования стратегий и принципов их внедрения извне, нередко пользуется поддержкой частных корпораций, консалтинговых компаний и благотворительных организаций, практикующих венчурную филантропию. Нравственные цели человеческого развития при этом часто объединяют с национальными интересами и экономической выгодой. Опора на реформы, основанные на инновациях, привнесенных в систему образования извне, подрывает два важных элемента успешного совершенствования школьного образования. Во-первых, она часто приводит к снижению роли общенациональных разработок политики в области образования и усилий по поддержанию способности системы образования к постоянному самообновлению (Levin, 1998). Во-вторых, что, пожалуй, еще важнее, она парализует деятельность учителей и школ, направленную на извлечение уроков из прошлого и обмен опытом. Иными словами, она мешает работе горизонтальных профессиональных связей в системе, для которой именно такие связи могут служить основой устойчивого развития.

Пятая черта, вытекающая из предыдущей, — это *отчетность,*

которой придается ключевое значение. В рамках такой политики эффективность школ (особенно достижения учащихся) тесно связывается с процессами аккредитации учителей, их продвижения по службе, инспектирования школ и, в конечном итоге, вознаграждения или наказания школ и учителей в зависимости от оценок учащихся. Один из популярных подходов, связанных с такой политикой, предполагает оплату труда учителей по производительности, чтобы повысить их ответственность за обучение своих учеников. При этом успех или неуспех школ и учителей часто определяется посредством стандартных тестов и других навязываемых извне мер по оцениванию достижений учащихся. Внимание при этом концентрируется на ограниченном круге аспектов работы школ, таких как достижения школьников в области математики и чтения, результаты выпускных экзаменов или соответствие стиля работы учителей предписанным нормам.

Стратегия «Гонка за первенство», разработанная Министерством образования США и принятая в 2009 году, предполагает вложение 4,35 миллиарда долларов США в стимуляцию реформ систем образования на уровне штатов и округов и включает в себя многие элементы GERM. Она поощряет соревнование между штатами и между школами за более эффективное преподавание и руководство и за более эффективных преподавателей и руководителей. Эффективность при этом оценивается по результатам играющих ключевую роль в этой стратегии стандартных тестов для учащихся. Из таблицы 4.1 видно, что политика, проводившаяся с восьмидесятых годов в области образования в Финляндии, была почти во всем противоположна политике, положенной в основу этой стратегии.

Таблица 4.1. Ключевые элементы глобального движения за реформирование образования в сравнении с финской политикой в области образования с начала 90-х гг.

Глобальное движение за реформирование образования (GERM)	**Финский путь**
Стандартизацш работы учителей и учеников Централизованная установка четких и высоких планок требуемых достижений для всех школ, учителей и учеников, для повышения качества и стремления к равенству результатов. Стандартизация преподавания и учебных программ для создания согласованных общих критериев, используемых при оценивании и сборе данных.	Индивидуализация работы учителей и учеников Подготовка четких, но гибких общенациональных рекомендаций для планирования учебных программ на базе школ. Поощрение поиска местных и индивидуальных решений поставленных в национальном масштабе задач для выявления наилучших способов создания оптимальных условий преподавания и обучения для всех. Предоставление индивидуальных учебных программ учащимся, имеющим особые образовательные потребности.
Упор на грамотность и математику Базовые знания и навыки чтения, письма и количественного мышления, а также основ естественных наук служат главными целями реформ образования, и на соответствующие предметы обычно выделяется больше учебных часов.	Упор на творческое обучение Основное внимание уделяется глубине и широте обучения. Всем аспектам развития личности, нравственных качеств, творческих способностей, знаний и умений придается равное значение.

Глобальное движение за реформирование образования (GERM)	**Финский путь**
Единые учебные программы Соответствие более высоким стандартам используется как критерий успеха и эффективного обучения. Результаты обучения предсказуемы и единообразно предписаны. Оценивание результатов часто осуществляется путем навязываемых школам стандартных тестов, за проведение которых отвечают внешкольные структуры.	Поощрение экспериментирования Разработка учебных программ в школах самими учителями способствует поиску новых подходов к преподаванию и обучению и поощряет готовность руководителей органов образования, учителей и учеников экспериментировать и рисковать.
Заимствование рыночных моделей Реформирование образования осуществляется при помощи моделей управления и руководства, привнесенных из деловой среды через законодательные инициативы или национальные программы. Это приводит к подстраиванию школ и местных органов образования под стиль работы коммерче ских предприятий.	Извлечение уроков из прошлого и поиск оптимальных нововведений Учителя чтят традиционные педагогические ценности, такие как профессионализм в работе и налаживание хороших отношений с учениками. Основные меры по совершенствованию школ восходят к проверенным педагогическим подходам.
Глобальное движение за реформирование образования (GERM)	**Финский путь**
Отчетность и контроль через тестирование Эффективность школ и повышение достижений учащихся тесно связываются с процессами повышения по службе, инспектирования школ и вознаграждения школ и учителей по итогам их работы. Успешные школы и учителя обычно получают денежные вознаграждения, а отстающие — наказываются, часто путем изменения условий трудовых	Общая ответственность и доверие Постепенное формирование в системе образования культуры общей ответственности и доверия, в которой учителям и директорам школ как профессионалам в своем деле доверяют самим принимать решения о том, что будет лучше для учащихся. Предоставление дополнительных ресурсов и поддержки школам и ученикам, рискующим не пре успеть или

Есть и другие авторы, анализировавшие глобальные тенденции реформирования систем образования. Энди Харгривс и

Деннис Ширли провели подобный анализ в своей книге «Четвертый путь» (Hargreaves, Shirley, 2009), к которой я еще вернусь в этой главе. Майкл Фуллан, канадский исследователь реформ образования, пришел к сходным выводам в ходе своего анализа стратегий реформирования целых систем образования (Fullan, 2011). Он говорит о «движущих силах перемен», таких как политические рычаги, имеющие наибольшие шансы на продвижение намеченных стратегий реформирования образования. Фуллан пишет: «В своем стремлении поскорее продвинуться вперед политические лидеры, особенно в тех странах, где прогресса долго не было, часто полагаются не на те движущие силы, запуская движение не в ту сторону» (Fullan, 2011: 5). К числу «не тех сторон» относятся стремление к отчетности (вместо профессионализма), повышение качества отдельных учителей (вместо качества всего профессионального сообщества), внедрение высоких технологий (вместо высокой педагогики) и применение несогласованных стратегий (вместо системного подхода). Эти неэффективные элементы реформ образования, сильно перекликающиеся с обсуждаемыми выше чертами GERM, бьют мимо цели, причем, по словам Фуллана, продолжают бить мимо цели и сегодня. Обсуждая реформы национальных систем образования в США и Австралии, он заходит еще дальше:

> Высоких и достойных целей, поставленных в этих странах, в принципе нельзя достичь через те стратегии, которые используются для их достижения. Движущие силы, положенные в основу осуществляемых здесь реформ, не привели к созданию ни одной передовой и успешной системы образования. Эти силы просто не в состоянии выработать ту внутреннюю энергию, которая требуется для преобразования столь массивных систем. Намеченные в США и Австралии цели хорошо звучат, но стратегии, применяемые для их достижения, не выдерживают критики.
>
> *(Fullan, 2001: 7)*

Ни один из элементов GERM, показанных в таблице 4.1, не был принят в Финляндии в том виде, в каком все они были приняты во многих других странах. Это, разумеется, не означает, что в финских школах нет стандартов образования, обучения базовым навыкам и отчетности. Не означает это и полного контраста между политикой, проводившейся в соответствующих областях в Финляндии и в других странах. Но это, означает, что

хорошую систему образования, судя по всему, можно создать посредством альтернативных стратегий, противоположных тем, что обычно используются и продвигаются в ходе реформ образования, проводимых в настоящее время во всем мире.

Во всех странах, где реформы, проводимые в русле GERM, были основной движущей силой перемен в образовании, они имеют серьезные последствия для работы как учителей, так и учеников (Sahlberg, 2011a). Важнейшим из таких последствий оказывается стандартизация процессов преподавания и обучения. Стандарты качества работы привносятся в жизнь учителей и учеников консультантами и руководством органов образования, не вполне понимающими, что для большей части того, чему дети должны научиться в школе, вообще невозможно установить отчетливых стандартов. Новые формы оценивания и тестирования достижений учащихся, подстраиваемые под введенные стандарты, часто вызывают разочарование и создают у школ новые проблемы. Однако, поскольку стратегия стандартизации сулит существенные выгоды по части эффективности и качества образования, она получила широкое признание как в политической, так и в педагогической среде в качестве одной из основ идеологии реформирования школ.

Те, кто определяет политику в области образования и стратегии его ре формирования, редко прислушиваются к голосам педагогов-практиков. Литература, посвященная таким реформам, представлена в основном узкоспециализированными работами исследователей или консультантов. Поэтому я приведу пространную цитату из работы одного из шотландских учителей, на личном опыте знакомых с подобными мерами по улучшению шкал. Этот пример особенно показателен, потому что Шотландия в настоящее время выздоравливает после довольно серьезного заражения методами GERM, произошедшего несколько лет назад. Оно проявлялось в таких симптомах, как централизованное планирование, жесткие учебные программы и строго определенные меры контроля, например, аудит, инспектирование без предупреждения и навязываемые школам тесты, проверяемые внешкольными структурами. Сейчас многие из этих симптомов постепенно сходят на нет и им на смену приходят более продуманные стратегии подготовки учебных программ и оценивания достижений учащихся. Найалл Маккиннон, работающий учителем в начальной школе в деревне Плоктон, убедительно призывает к «решению на местах практических вопросов и постановке на местах практических задач в рамках общенациональной политики и общих практических установок» (MacKinnon, 2011: 98). Он очень точно характеризует влияние

методов GERM на учителей и школы:

> Есть вполне реальная опасность, что без понимания подоплеки и теоретических основ развития школ работу педагогов-практиков будут оценивать аудиторы, исходящие из других посылок относительно путей этого развития, и внедряемые повсеместно схемы оценивания станут лишь прикрытием, придающим псевдонаучный лоск навязываемым критическим суждениям, которые в действительности представляют собой лишь выражение других взглядов на образование и других моделей его устройства. Механизмы инспектирования школ приводят к тому, что альтернативные концептуальные подходы, которые могли бы становиться поводом для обсуждений и помогать принятию практических решений, отвергаются с порога в ходе неоправданно критического оценивания. В итоге одна точка зрения полностью вытесняет другую. На место сотрудничества, диалога и поиска оптимальных практических подходов приходят принуждение и контроль. Страдают от этого те, кто стремится внедрять новые методы и выносить на обсуждение новые идеи.
>
> *(MacKinnon, 2011: 100)*

Популярность, которую снискали стратегии GERM среди политиков и консультантов по развитию во всем мире, связана с подчеркиваемой этими стратегиями принципиально новой ориентацией в обучении и руководстве образованием. GERM предполагает введение строгих нормативов, призванных повысить качество и эффективность образования и способствовать равноправию учащихся, в частности за счет упора на обучение, стремления к высоким образовательным достижениям всех школьников и развития методов оценивания как неотъемлемой составляющей педагогического процесса. Однако при этом GERM поощряет внедрение в образование рыночных подходов и методов. Важнее же всего, что GERM предполагает, будто навязываемые образовательные стандарты и предписываемые учителям и ученикам методы работы ведут к лучшему образованию для всех. Уделяя особое внимание основам изучаемых предметов и устанавливая четкие задачи обучения как для обучающихся, так и для преподавателей, подобные стандарты делают упор на необходимости освоения базовых навыков чтения и письма и овладения математической и естественнонаучной грамотностью. Непременными составляющими этого подхода

оказываются систематическое обучение учителей требуемым методам и инспектирование их работы.

Во-вторых, GERM исходит из предположения, что конкуренция между школами, учителями и учениками — самый продуктивный способ повышения качества образования. Для этого требуется, чтобы родители могли выбирать школы для своих детей, чтобы школы обладали достаточной степенью автономии и чтобы школы и учителя отчитывались о результатах обучения своих учеников.

Для Финляндии, напротив, характерен подход, в соответствии с которым учителям и директорам школ доверяются разработка и реализация учебных программ, оценивание достижений учащихся, организация преподавания и самостоятельное инспектирование своих школ. Еще одна характерная черта финского подхода состоит в том, чтобы поощрять учителей и учеников к испытанию новых идей и методов, то есть стремиться сделать школу творческой средой, где интересно преподавать и интересно учиться. Наряду с поддержанием педагогических традиций в шкалах культивируется способность к обновлению. Однако это вовсе не означает, что в Финляндии больше нет места традиционным формам преподавания и устройства школ. Важно, что нынешняя финская политика в области образования сложилась за три десятилетия методичного и в основном преднамеренного развития, которое привело к становлению культуры разнообразия, доверия и уважения в финском обществе в целом и в финской системе образования в частности.

Я назвал эту альтернативу глобальному движению за реформирование образования *финским путем.* Авторы другой похожей попытки сформулировать основы применяемого в Финляндии метода развития информационного общества и экономики, основанной на знаниях, называли его *финской моделью* (Castells, Himanen, 2002; Routti, Ylä-Anttila, 2006; Saari, 2006). Отличие Финляндии от большинства других стран состоит в том, что достоверное повышение эффективности системы образования проявилось одновременно в среднем уровне достижений учащихся и в степени равенства их достижений. И то и другое стало возможно в результате дальнейшего развития так называемого третьего пути, или радикального центризма, получившего известность в девяностых годах благодаря политике, проводившейся правительствами Тони Блэра, Билла Клинтона и Герхарда Шрёдера. В области образования достижения Финляндии, судя по всему, сыграли немалую роль в провозглашении нового, четвертого пути (Hargreaves, Shirley,

2009: 71):

> *Четвертый путь* — это путь вдохновения и нововведений, путь ответственности и устойчивости. Четвертый путь не предполагает использования учителей как орудия реформ, превращения их в основных проводников политики правительства и поглощения их личной заинтересованности водоворотом перемен, определяемых кратковременными политическими программами и задачами, под которые учителям приходится подстраиваться. Вместо этого данный путь предполагает объединение политики правительства, профессиональной заинтересованности и общественного участия в стремлении к достойной социальной и педагогической цели — обществу равенства, процветания и творчества в безопасном мире, где нет дискриминации и царит человечность.
>
> *(Hargreaves, Shirley, 2009: 71)*

Слово «четвертый» в приведенной выше цитате вполне можно заменить на слово «финский». Финский путь — это демократичный и профессиональный способ совершенствования, двигателем которого служит работа на местах, направляемая сверху и поддерживаемая и востребованная со всех сторон. Харгривс и Ширли пишут о четвертом пути: «За счет высокопрофессиональных учителей, преданных делу глубокого и всестороннего обучения и умеющих ему служить, он позволяет создавать сильные, ответственные и активные профессиональные сообщества представителей профессии, в которой становится все больше саморегуляции, но нет места эгоцентризму и своекорыстию» (Hargreaves, Shirley, 2009:107). Финский путь предполагает, что сами учителя разрабатывают высокие стандарты и общие цели, которым стремятся соответствовать, и постоянно совершенствуют свои школы посредством профессионального сотрудничества и сетевых связей, руководствуясь собственным опытом и литературными данными педагогических исследований.

Экономика, основанная на знаниях

Масштабная экономическая реорганизация девяностых годов и потребность в людях, обладающих глубокими знаниями и умениями в области новых высоких технологий, дали финской системе образования уникальный шанс пройти радикальное обновление. Параллельно с этим обновлением разворачивались три важных для Финляндии экономико-политических процесса: распад СССР, глубокий и тяжелый экономический спад, вызванный финским банковским кризисом (1990–1993), и интеграция Финляндии в Европейский союз (1992–1995). Каждый из этих процессов прямо или косвенно повлиял на развитие финской системы образования. К середине девяностых в финском обществе сформировался отчетливый консенсус, связанный с убеждением в том, что становление в Финляндии экономики, основанной на знаниях, должно стать результатом развития технологий мобильной связи и что именно их развитие будет наилучшим путем выхода из экономического кризиса и даст Финляндии возможность стать одной из самых процветающих европейских стран (Routti, Ylä-Anttila, 2006). Кроме того, финны поняли, что экономика, основанная на знаниях, зависит не только от подготовки человеческого капитала для разработки высоких технологий, но и от наличия высокообразованных и критически настроенных потребителей, которые смогут получать выгоду от инновационных высокотехнологичных продуктов, поступающих на рынок, требующий нового уровня технологической грамотности.

В начале 1993 года в Финляндии был самый тяжелый экономический спад с тридцатых годов. Безработица приближалась к 20 %, валовой внутренний продукт снизился на 13 %, банковский сектор разваливался, а государственный долг зашкаливал. Правительство ответило на этот национальный кризис неожиданными мерами. Во-первых, оно стало инвестировать преимущественно в инновации, отказав в поддержке широкому кругу традиционных отраслей. Этот метод спасения экономики предполагал повышение разнообразия отраслей, сопряженных с высокими технологиями и мобильными средствами связи в ущерб таким отраслям как лесная промышленность.

В основе данного подхода лежала новая концепция конкурентоспособности страны, а одним из его результатов стала ускоренная приватизация государственных компаний и бюджетных организаций, а также либерализация финансовых

рынков и иностранной собственности. Ключевым положением такой политики была идея, согласно которой улучшение условий для внедрения инноваций в частном секторе и взаимовыгодное сотрудничество между частными компаниями и государственными структурами благотворнее скажется на финской экономике, чем сказалось бы традиционное непосредственное вмешательство государства в широкий круг проблем, связанных с исследованиями и разработками. Кризис был успешно преодолен прежде всего благодаря сосредоточению основного внимания на индустрии телекоммуникаций, в особенности на поддержке корпорации «Nokia». Эта корпорация породила в Финляндии совершенно новую электронную промышленность, ставшую одним из важнейших факторов свершившегося в девяностых годах возрождения финской экономики.

Во-вторых, ключевую роль в выходе Финляндии из депрессии сыграло накопление знаний и разработок. Скромные природные ресурсы не позволяли на них опереться, поэтому в центре внимания стратегий экономического роста оказались знания и активная интернационализация экономики и образования. В рейтинге Всемирного экономического форума за 1998 год Финляндия заняла 15-е место в мире по индексу глобальной конкурентоспособности. К 2001 году она вышла уже на 1-е место среди 130 с лишним вошедших в рейтинг стран (Sahlberg, 2006a; Alqu zar Sabadie, Johansen, 2010). Величина суммарных расходов на исследования и разработки, часто используемая в качестве показателя конкурентоспособности стран с экономикой, основанной на знаниях, выросла с 2,0 % ВВП в 1991 году до 3,5 % ВВП в 2003 году и 3,7 % ВВП в 2008 году, при том, что в тот же период средний показатель по странам ОЭСР колебался в промежутке от 2,0 до 2,3 % (Statistics Finland, b). Число работников умственного труда в Финляндии тоже существенно выросло. В 1991 году их доля от общего числа рабочих и служащих в точности совпадала со средним показателем по всем странам ОЭСР и составляла немногим более 5 человек на 1000. К 2003 году этот показатель достиг 22 человек на 1000 и почти втрое превысил среднее значение по странам ОЭСР за этот год.

О преобразовании финской экономики в экономику, основанную на знаниях, пишут, что оно было «примечательным не только в свете предшествовавших ему экономических трудностей, <…> но и потому, что интересно наблюдать, как экономика, основанная на знаниях, может быть успешно построена в небольшой и сравнительно периферийной стране» (Routti, Ylä-Anttila, 2006:4). Упор на доверие и повышение

вложений в инновации привели к проводившейся в области образования в девяностых годах политике, сосредоточенной на повышении уровня знаний и умений наряду с творческими способностями и навыками решения конкретных задач. Особое внимание, уделявшееся при этом математике, естественным наукам и технологиям сыграло существенную роль в развитии корпорации «Nokia» в одного из мировых лидеров в области мобильной связи, а компании «Stora Enso» — в одного из ведущих производителей бумаги. Несколько финских университетов были тесно связаны с исследованиями и разработками, проводившимися при участии этих фирм. Государственные агентства по инновациям активно способствовали развитию инноваций как третьего элемента «треугольника знаний» (исследования, образование, инновации). Важную роль в этом процессе сыграли финские экономисты, подчеркивавшие значение инноваций и образования для политики национального развития. Образование при этом тоже рассматривалось как необходимый фактор и как сфера не только расходов, но и инвестиций, способствующая разработке инновационных технологий и внедрению инноваций во все отрасли экономики. Не вызывает сомнений, что высокообразованные люди действительно «незаменимы в деле внедрения новых технологий, как отечественных, так и зарубежных» (Asplund, Maliranta, 2006:282).

Стремление к построению информационного общества и экономики, основанной на знаниях, было одним из определяющих факторов реформирования финского образования еще с семидесятых годов. Для развития финской экономики требовалось, чтобы система образования выпускала много профессиональных и креативных молодых людей, обладающих достаточной квалификацией для успешной работы в стремительно меняющихся экономических и научно-технических условиях. В частности, финские работодатели, в отличие от работодателей из многих других стран, призывая к повышению стандартов знаний и умений, остерегались выступать за узкую специализацию и ранний выбор профиля обучения в школах. Активно ратуя за улучшение образования в области математики, естественных наук и технологий, лидеры финской индустрии вместе с тем поддерживали включение в учебные программы новаторских форм сотрудничества индустрии и школ. Стремительное появление инновационных фирм в середине девяностых способствовало введению в школах изучения творческих методов решения задач, инновационных межпредметных проектов и новых методов преподавания[15].

Представители некоторых ведущих финских компаний напоминали разработчикам политики в области образования о важности поддержания творческого подхода к преподаванию и обучению и готовности воспринимать новые идеи, не зацикливаясь на заранее установленных стандартах и отчетности, основанной на общенациональных тестированиях.

Вступление в Европейский союз в 1995 году стало вызовом финскому национальному самосознанию и потребовало новых перемен в финском обществе. Всего за несколько лет до этого прекратил свое существование СССР. Это событие способствовало укреплению Финляндии в статусе полноценной западноевропейской державы. Процесс, закончившийся вступлением в Евросоюз, был не менее важен для Финляндии, чем само вступление в это объединение. По мере становления образа Финляндии как одной из стран Западной Европы финны стремились обеспечить соответствие финских государственных учреждений, в том числе школ, уровню других западноевропейских стран. Одной из причин борьбы за повышение эффективности финского школьного образования стала именно сложившаяся в семидесятых и восьмидесятых годах плохая репутация математического и естественнонаучного образования, предоставляемого финскими школами, по сравнению со школами других европейских стран. Хотя уровень образования и не относится к числу формальных требований, предъявляемых к странам, вступающим в Евросоюз (не имеющий единой политики в области образования), процесс работы над вступлением в него оказал ощутимое влияние на усиление финских государственных учреждений, в том числе образовательных, особенно в условиях тяжелого экономического кризиса девяностых. Кроме того, этот процесс способствовал распространению среди финских работников образования знаний об особенностях систем образования других европейских стран, что, несомненно, послужило одной из движущих сил продолжавшегося реформирования финской системы и внедрения в нее новых идей по мере проникновения в Финляндию сведений о подходах, практикуемых в зарубежных системах образования.

История и менталитет финнов свидетельствуют о том, что именно в таких условиях, перед лицом серьезного вызова, им удается лучше всего себя проявлять. О состязательном и стойком финском духе (называемом по-фински sisu) свидетельствуют такие события, как война с СССР, Олимпиада 1952 года и тяжелый экономический кризис начала девяностых. Политика в области образования, проводившаяся в Финляндии с семидесятых годов, была органичной частью экономической и социальной

политики, связанной с построением государства всеобщего благосостояния, завершившимся к концу восьмидесятых. На подвиги, превосходящие ожидания, финнов всегда лучше всего вдохновляла жизненная необходимость.

Анализ перемен в системах образования нередко включает рассуждения о фундаментальной природе этих перемен, касающиеся того, были ли они эволюционными или революционными. Под эволюционными переменами понимается плавное, непрерывное развитие от одной стадии к другой, а под революционными — радикальный переход, сопряженный с созданием новых учреждений и новых правил игры. Перемены в финской системе образования включали несколько эволюционных периодов, во время которых менялась сама природа происходящих перемен. Важно понимать, что в 1990 году, как видно из таблицы 4.2, в финской истории произошел перелом, по которому проходит граница двух принципиально разных периодов развития системы образования.

Таблица 4.2. Повышение взаимозависимости стратегий развития разных областей государственного сектора Финляндии с 1970 г.

		Общий политический курс	Экономическая политика
Направление увеличения взаимозависимости стратегий	Создание учреждений	*1970-е: Институционаяизация* Укрепление основ государства всеобщего благосостояния и централизованные меры по развитию социального капитала. Поощрение обычных промышленных структур.	Маленькая, открытая экономика, зависящая от экспорта и регулируемая государством. Инвестиции преимущественно в физический капитал.
		1980-е: Реструктуризация Завершение строительства государства всеобщего благосостояния. Реструктуризация экономического регулирования, инфраструктуры информационных технологий и руководства государственными учреждениями.	Быстрый рост государственного сектора. Промышленное производство концентрируется на металлургии и лесной промышленности.
	Интересы, идеи и инновации	*1990-е: Идеи и инновации* Либерализация государственного сектора. Повышение разнообразия экспортируемой продукции через рынки, стимулируемые инновациями, и распространение идей через сетевые социальные структуры.	Государственный сектор прекращает расти и начинает сокращаться. Начинает расти частный сектор, и возникают новые отрасли, связанные с информационно-коммуникационными технологиями.
		2000-е: Обновление Укрепление наиболее эффективных отраслей экономики и обновление социальной политики (дальнейшая приватизация) для соответствия финансовым реалиям.	Упор на сферу услуг усиливается. Центральная администрация теряет влияние, и поощряется повышение производительности государственного сектора.

		Политика в области трудоустройства	Социальная политика	Принципы реформирования образования
Направление увеличения взаимозависимости стратегий ↓	Создание учреждений	Внедрение активной политики в области трудоустройства и системы пособий по безработице. Укрепление целевой подготовки кадров для рынка труда.	Новые системы управления рисками для взрослых граждан. Забота о безработных, о равновесии «дом-работа», о доступе к дальнейшему образованию и жилью.	Упор на равенство и равный доступ к качественному младшему и среднему образованию для всех. Закрепление государственного финансирования образования.
		Реструктуризация системы пособий по безработице. Внедрение досрочного выхода на пенсию как одной из стратегий новой политики трудоустройства.	Система служб социального обеспечения и медицинского обслуживания для студентов. Системы студенческих займов и социального страхования. Реструктуризация законов о безработных.	Реструктуризация старшей ступени среднего образования для повышения его доступности для всех школьников. Передача старших средних школ под муниципальную юрисдикцию.

		Политика в области трудоустройства	Социальная политика	Принципы реформирования образования
Направление увеличения взаимозависимости стратегий ↓	Интересы, идеи и инновации	Экономический спад приводит к сокращению пособий по безработице. Новая система пособий на рынке труда для поощрения занятости. Реформа системы трудоустройства.	Исправление социальных последствий тяжелого экономического кризиса, особенно для безработных должников и хронически безработных. Переподготовка и дальнейшее образование для безработных.	Передача учителям и школам контроля над разработкой учебных программ и внедрением инноваций, развитие связей между школами и муниципальными властями дця обмена идеями и опытом совершенствования школ. Расширение высшей школы.
		Старение населения бросает тень на трудоустройство. Упор на права и обязанности безработных. Усиление межведомственного подхода.	Обновление законов об иммиграции. Приспособление социальной системы под дальнейшее повышение разнообразия.	Обновление законов об образовании, закрепление методов оценивания и усиление государственного контроля над школами и эффективностью образования. Увеличение размеров школ.

Период, предшествующий 1990 году, был временем создания учреждений и структур, необходимых системе образования государства всеобщего благосостояния. Период после 1990 года характеризуется прежде всего развитием интересов, идей и инноваций, сделавших финскую систему образования органичной частью сложной социально-экономической и политической системы Финляндии. Успех финского пути во многом связан с успешным поддержанием прерывистого равновесия, проявившегося в названных двух периодах перемен в системе образования.

В развитии финской системы образования после 1970 года

важную роль сыграли два параллельных процесса. Во-первых, усиление взаимодействий между политикой в различных областях государственного сектора, способствовавшее укреплению согласованности экономических и социальных реформ, тем самым создало предпосылки для того, что Энди Харгривс и Дин Финк называют «устойчивым руководством» развитием образования (Hargreaves, Fink, 2006). Такая согласованность сделала возможным последовательное стремление к долгосрочным целям и успешное сотрудничество между теми, кто отвечал за разработку и реализацию различных стратегий развития. Во-вторых, интернационализация и интеграция Финляндии в Евросоюз сделали более согласованным и гармоничным развитие государственных учреждений и их фундаментальных функций.

С учетом этих наблюдений можно сделать три вывода об успехе финских реформ образования в экономическом и политическом контексте:

1. В основе успеха финских реформ образования лежали учреждения и структуры, созданные в семидесятых и восьмидесятых годах, а не изменения и усовершенствования, введенные в девяностых. Обеспеченный этими учреждениями и структурами социальный капитал, возникший посредством государственной регуляции и направляемый стремлением обеспечить базовые условия для всеобщего благосостояния, предоставил благоприятную социальную среду для достижений в области образования.

2. Реформы начальной и средней школы, проводившиеся в Финляндии после 1990 года, были связаны прежде всего с интересами, идеями и инновациями, а не с учреждениями и структурами. Масштаб структурных реформ девяностых годов был намного меньше, за исключением реформ высшей школы, где была введена новая система политехнических колледжей. Тем не менее общее направление перемен, происходивших в тот период в области образования, оставалось прежним и вытекало из политики, осуществлявшейся ранее.

3. Упор на конкурентоспособность страны, ставший одной из главных движущих сил финской политики в большинстве областей государственного сектора в связи с вступлением в Европейский союз, не вылился в преследование четких целей или осуществление масштабных программ в девяностые и нулевые годы. В то же время политика, проводившаяся в этот период, постепенно отошла от установки на стремление к равенству, провозглашенной в начале семидесятых.

Подведем итоги. Перемены, происходившие в финской

системе образования с 1970 г., можно разделить на два различных, но взаимосвязанных периода реформ, отличающихся теоретическими основаниями и истоками внедряемых идей и инноваций. С одной стороны, стратегии реформирования образования чем дальше, тем больше разрабатывались независимо от политики, проводившейся в других областях государственного сектора, но в соответствии с принципом *комплементарности*. С другой стороны, идеи, положенные в основу реформ образования (особенно касающихся улучшения работы учителей и учеников), в основе своей восходили к хорошо себя зарекомендовавшим подходам и традициям, существовавшим в финских школах и ранее. Этот принцип, иногда называемый *педагогическим консерватизмом,* позволил сложиться равновесию между прогрессизмом и консерватизмом, сочетающему извлечение уроков из прошлого и стремление к поиску новых педагогических методов (Simola, 2005). Из анализа роли социальной и экономической политики в построении финской школьной системы начиная с семидесятых годов напрашивается вывод о важности контекста для успехов в области образования. Иными словами, такой анализ показывает, что всеобщее благосостояние, справедливое распределение доходов и высокий социальный капитал позволяют объяснить высокий уровень образовательных достижений финских школьников на международном фоне. Давайте подробнее рассмотрим связь социальной политики и государства всеобщего благосостояния с эффективностью работы финской системы образования.

Благосостояние, равенство и конкуренция

Многие решения, принимавшиеся в Финляндии в области социальной политики в пятидесятых и шестидесятых годах, были связаны с падением роли семейных фермерских хозяйств в финской экономике. Однако на протяжении всей второй половины XX века Финляндия обычно воспринималась как преимущественно аграрная страна, несмотря на стремительную индустриализацию и снижающийся вклад сельского хозяйства в ВВП. Кроме того, несмотря на принципиальные изменения образа жизни и возникновение космополитических настроений, традиционные социальные ценности сохраняли авторитет в финском обществе. По мнению Ричарда Льюиса (Lewis, 2005), пристально изучавшего финскую культуру, к числу таких ценностей относились законопослушность, доверие к государственным структурам (в том числе школам), преданность своей социальной группе, осознание собственного социального статуса и патриотизм. Политика, положенная в основу реформ образования, проводившихся начиная с семидесятых годов, опиралась на эти культурные ценности и принцип поиска консенсуса, также составлявший одну из культурных особенностей Финского общества.

Социальная политика, проводившаяся в Финляндии в послевоенные годы, в основном повторяла опыт других североевропейских стран. Она привела к созданию разновидности общества всеобщего благосостояния, включающей предоставление базовых социальных услуг, в том числе образования, всем гражданам, особенно тем, кто нуждается в поддержке и помощи. Эта политика, наряду с политикой улучшения социальных условий жизни детей, расширения их возможностей и поощрения к обучению, способствовала повышению уровня социального капитала. Профессор Мартин Карной (Carnoy, 2007) называет такой социальный капитал «генерируемым государством». Генерируемый государством социальный капитал образует фундамент для достижений в области образования, связанных с социальной политикой государства. Влияние социальной реструктуризации и реформ образования на жизнь финского общества было глубоким и проявилось незамедлительно. В стремлении расширить экономические и социальные возможности своих детей родители обращались к системе образования, служившей механизмом обеспечения равноправия в финском обществе.

Часто утверждается, что неравенство доходов влияет на

людей отнюдь не только в отношении возможности тратить деньги на те или иные жизненные нужды. Можно ли сказать, что в тех обществах, где больше равенства, и системы образования оказываются эффективнее? Ричард Уилкинсон и Кейт Пикетт доказывают в своей книге «Уровень духа» (Wilkinson, Pikett, 2009), что в таких обществах системы образования действительно работают эффективнее по целому ряду параметров. Эти авторы убедительно показывают, что неравенство доходов связано и со многими другими сторонами жизни человеческого общества. Существует много разных способов оценки степени неравенства доходов. Один из самых распространенных основан на разрыве между самой богатой пятой частью населения и самой бедной. На рис. 4.1 я привожу данные Отчета о развитии человечества Программы развития ООН за 2006 год (UNDP, 2007) и результаты исследования PISA за тот же год (OECD, 2007), чтобы продемонстрировать связь между неравенством доходов и образовательными достижениями 15-летних школьников в области естественных наук.

Рис. 4.1. Неравенство доходов и достижения учащихся в области естественных наук (по данным PISA) в избранных развитых странах в 2006 г. *Источники:* OECD (2007), UNDP (2007).

Судя по полученной диаграмме, корреляция между характером распределения доходов и достижениями учащихся невелика, но все же заметна, и в странах, где больше равенства, учащиеся демонстрируют в среднем более высокие достижения в области изучения естественных наук. Уилкинсон и Пикетт показали, что граждане стран, где больше равенства, в среднем

грамотнее, реже не заканчивают школу, реже страдают от ожирения и психически здоровее, чем граждане стран, где разрыв между богатыми и бедными больше (в которых, кроме того, выше частота беременности среди девочек-подростков).

Понятно, что неравенство доходов, детская бедность и нехватка социального обеспечения для школьников встают на пути усилий по улучшению обучения в национальных системах образования. В Финляндии это поняли больше полувека назад. Бесплатные школьные обеды, всеобъемлющая система социального обеспечения и своевременная поддержка нуждающимся были сделаны доступными для всех детей, обучающихся во всех финских школах. По финским законам каждый ребенок имеет право на все эти услуги в своей школе.

В этой главе прогресс финской системы образования предлагается рассматривать в контексте общего экономического и социального развития и обновления, как национального, так и глобального. Интересно, что рост педагогического сектора совпал в Финляндии с впечатляющими экономическими преобразованиями, сделавшими ее из аграрно-сырьевой страны современным информационным обществом с экономикой, основанной на знаниях. Более того, превращение Финляндии в современное государство всеобщего благосостояния с динамичной экономикой произошло за сравнительно небольшой промежуток времени. Финский опыт девяностых годов являет собой один из немногих хорошо задокументированных примеров того, как образование, а значит, и знания могут стать движущими силами экономического роста и экономических преобразований.

В течение этого десятилетия Финляндия стала страной с самой специализированной на технологиях телекоммуникации экономикой в мире и тем самым завершила свой переход из сырьевой страны в страну с экономикой и системой образования, основанными на знаниях и инновациях.

В течение нулевых годов Финляндия неизменно занимала одно из первых мест в международных рейтингах по экономической конкурентоспособности, прозрачности и эффективности государственного управления, качеству сетей связи и успешности политики устойчивого развития, а также, что оказалось неожиданностью, индексу счастья населения. На протяжении первого десятилетия XXI века Финляндия несколько раз оказывалась на первом месте в рейтинге по индексу глобальной конкурентоспособности Всемирного экономического форума[16]. Это весьма примечательно, учитывая, что еще в начале девяностых Финляндия пережила тяжелый экономический кризис. Становление Финляндии как страны с

конкурентоспособной экономикой и первой в мире страны, сделавшей широкополосный доступ к Интернету неотъемлемым правом для всех граждан, потребовало масштабной реструктуризации экономики. Кроме того, Финляндия имеет заслуженную репутацию законопослушной страны с низким уровнем коррупции, что тоже играет существенную роль в экономическом развитии и эффективности работы государственных структур. В 2009 году британский Институт Легатум поместил Финляндию на первое место в рейтинге стран по индексу процветания, впереди Швейцарии, Швеции, Дании и Норвегии (США заняли девятое место). В конце лета 2010 года журнал «Ньюсуик» назвал Финляндию лучшей страной в мире, впереди Швейцарии, Швеции, Австралии и Люксембурга (и США, занявших 11-е место) (Newsweek, 2010). Важнейшим фактором, позволившим Финляндии занять высокие места по этим показателям, было именно образование.

Исключительно быстрое восстановление Финляндии после экономического кризиса девяностых стало возможным благодаря эффективному государственному управлению, высокому уровню социальной сплоченности и обширной системе социальных гарантий, предоставляемых государством всеобщего благосостояния. Сходный процесс восстановления экономики отмечался в Финляндии и после мирового финансового кризиса 2008 года. Один из стратегических принципов, использовавшихся при выводе финской экономики из кризисов, предполагал сохранение высокого уровня инвестиций в исследования и разработки, как уже упоминалось в этой главе. Несмотря на вынужденные сокращения расходов как в начале девяностых, так и в конце нулевых, вера в инновации и поколение, выросшее на знаниях, неизменно оставалась твердой. В 2010 году Финляндия потратила почти 4 % ВВП на исследования и разработки — больше, чем любая страна ОЭСР, кроме Швеции.

Как уже отмечалось, прогресс финской системы образования в этой главе предлагается анализировать в контексте других систем общества, таких как здравоохранение, среда, правопорядок, государственное управление, экономика и технологии. Финская система образования не только хорошо работает, но и встроена в механизм хорошо работающего демократического государства всеобщего благосостояния. Любые попытки объяснить успех финского образования должны рассматривать его работу как часть работы финского гражданского общества в цепом. Экономисты давно задаются вопросом, что позволило Финляндии выйти на первое место в мире по конкурентоспособности экономики. Работники

образования пытаются разобраться, в чем секрет успеха финских школ. Но успехи того или иного государства и отдельных его частей редко бывают обусловлены каким-то одним фактором. Они требуют гармоничной работы всего общества.

Часто называют три общих фактора, способствовавших в Финляндии как экономическому прогрессу, так и прогрессу в области образования. Во-первых, в основе проводившейся политики лежал принцип интеграции, а не реализации отдельных стратегий в разных областях государственного сектора. Развитие образования определялось политическими решениями, охватывавшими средние промежутки времени и опиравшимися на признанные базовые ценности, такие как равные возможности получения хорошего образования для всех, включение всех обучающихся в единую систему финансируемых государством неспециализированных школ и упор на государственное образование как одно из гражданских прав, а не одну из обязанностей граждан. Эти решения предполагали интеграцию общего и профессионального образования и вовлечение частного сектора и промышленности в достижение намеченных целей и оценивание результатов проводимой политики. Экономическая и промышленная политика, в свою очередь, предполагала интеграцию научно-технических стратегий и инновационных систем в развитие различных отраслей промышленности. Подобная интеграция способствовала системному развитию и укреплению взаимосвязей между вышеупомянутыми сферами и тем самым поощряла более устойчивое и согласованное политическое руководство реализацией стратегий развития.

Во-вторых, в основу реализуемых стратегий и проводимых реформ был положен долговременный политический курс. Заданные этим курсом стратегии национального развития, такие как Программа создания информационного общества 1995 года, Национальная стратегия обучения на протяжении всей жизни 1997 года и Стратегия Министерства образования до 2020 года, принятая в 2009 году, служили фундаментом для стратегий развития отдельных сфер (список этих стратегий можно найти на сайте Министерства образования Финляндии, www.minedu.fi). Все они подчеркивали необходимость увеличения гибкости, повышения согласованности работы разных сфер и расширения возможностей для принятия решений на местах и в регионах, а также поощрения творческих подходов в работе учреждений.

В-третьих, ключевую роль в разработке стратегий и проведении реформ образования и экономики сыграли хорошее централизованное управление и участие различных государственных структур. Качество государственного

управления и государственных учреждений и высокий уровень правопорядка служат определяющими факторами планирования и осуществления реформ, проводимых в Финляндии. Методы оценивания достижений, применяемые в обоих секторах финской экономики, ориентированы на развитие, и различные участники процессов развития отвечают за их ход и результаты. Особые учреждения, такие как парламентский Комитет будущего, включают представителей не только государственного и частного секторов, но и основных заинтересованных групп граждан. Задача таких учреждений состоит в выработке консенсуса по обсуждаемым вопросам.

В-четвертых, высокообразованная рабочая сила и широкое участие граждан в образовании всех уровней гарантируют запас *человеческого капитала,* необходимого как для качественного предоставления педагогических услуг, так и для экономического роста. В частности, это касается магистерской степени, наличие которой требуется от всех учителей, и поощрения работников всех отраслей экономики к повышению квалификации как одной из необходимых составляющих любой работы. Профессионализм учителей позволяет им активно участвовать в планировании и внедрении изменений в деятельности школ.

Стремление к гибкости составляет один из главных принципов развития образования и экономического развития в Финляндии. В начале девяностых финская система образования подверглась радикальным изменениям: большинство форм государственного регулирования были отменены, а доступ к различным возможностям получения образования существенно расширился. В те же годы был ослаблен и государственный контроль над частным сектором и были введены более гибкие стандарты — прежде всего, для поощрения развития сетевых связей между частными фирмами и университетами и другими государственными учреждениями, занимающимися исследованиями и разработками.

Глубокая интеграция проводимой в разных сферах политики и продуманные долговременные стратегии способствовали устойчивому руководству реформированием образования и развитию частного сектора. Эта устойчивость помогла финской системе образования не поддаваться тенденции внедрения рыночных принципов управления, продвигаемых глобальным движением за реформирование образования. В частности, в Финляндии никогда не была популярна политика внедрения единых образовательных стандартов, ключевых тестирований и отчетности, определяющей финансирование. Частый и открытый диалог между руководителями частных предприятий и

представителями государственной системы образования способствовал развитию общего понимания того, что важно для достижения общих целей, и построению экономики, основанной на знаниях. Активное взаимодействие образования и предпринимательства поощряло школы к экспериментированию с творческими подходами к преподаванию и обучению, особенно в области воспитания предприимчивости и формирования позитивного отношения к работе. Важнее же всего было то, что главным принципом развития финского общества стало поощрение интеллектуального роста и обучения всех граждан. Развитие культуры личного роста и обучения как в образовательных учреждениях, так и на рабочих местах оказалось одним из ключевых факторов успеха.

Два культовых финских достижения: «Nokia» и peruskoulu

Когда людей спрашивают, с чем у них ассоциируется Финляндия, большинство отвечает: «Nokia». Финские дипломаты, работающие в разных странах мира, утверждают, что второй по популярности ответ — «образование». По состоянию на середину 2011 года «Nokia» остается ведущей мировой компанией, работающей в области мобильной связи. В 2010 году продукция «Nokia» составила 40 % от всех мобильных телефонов, проданных в мире. Правление компании «Nokia» базируется в городе Эспоо, расположенном неподалеку от Хельсинки, к западу от столицы. На «Nokia» работают около 133 000 человек по всему миру, а чистая сумма продаж компании составляет (по данным на 2010 год) 60 миллиардов долларов США. В свою очередь, репутация финского образования во всем мире связана преимущественно с peruskoulu — девятилетней общеобразовательной школой, внедрение которой началось в 1972 году, заложив фундамент для развития всех других форм образования, существующих в Финляндии. По данным на. 2010 год, в Финляндии работает 2900 таких школ, в которых обучается 550 000 школьников и трудится 40 000 учителей. Хотя «Nokia», будучи коммерческим предприятием, сильно отличается от peruskoulu, системы государственных учреждений, и служит иным целям, между тем и другим имеется ряд интересных черт сходства. Эти черты отражают особенности финского национального характера и финского подхода к большим делам.

Корни как «Nokia», так и финской системы государственных школ восходят к шестидесятым годам XIX века. История «Nokia» началась в 1865 году. Горный инженер Фредрик Идестам, основатель компании, привез из Германии в Финляндию новую технологию производства бумаги и построил бумажный завод на берегу реки Таммеркоски неподалеку от города Тампере. За внедрение новой технологии он получил медаль на Всемирной выставке 1867 года в Париже (в наши дни его нередко называют отцом финской бумажной промышленности). Еще через некоторое время он открыл еще один бумажный завод на берегу реки Нокианвирта. От этой реки «Nokia» и получила свое название.

В те же годы происходило зарождение финской школьной системы. Пастор Уно Сигнеус, ученик отца дедушки моего дедушки, профессора Карла Рейнгольда Сальберга[17],

совершивший в сороковых годах вместе с его сыном Рейнгольдом Фердинандом путешествие на Аляску, в пятидесятых годах был направлен финляндским сенатом в Германию и Швейцарию, чтобы разобраться в существовавших там системах государственного образования и принять участие в организации таких систем в Финляндии. По возвращении из поездки Сигнеус предложил организовать в финском городе Ювяскюля первые курсы подготовки учителей по образцу увиденных им в Швейцарии. Занятия на этих курсах начались в 1863 году. Кроме того, Сигнеус рекомендовал положить в основу образования, предоставляемого государственными народными школами (как решено было их назвать), обучение как мальчиков, так и девочек практическим знаниям и развитие навыков ручного труда. В 1866 году сенатом был принят закон о базовом образовании. В том же году в Ювяскюля были учреждены первые государственные финские школы для всех детей, устроенные по германскому образцу. Педагогические взгляды Сигнеуса оказали существенное влияние на будущее финской системы образования, и в наши дни он известен как отец финских государственных школ, хотя некоторые исследователи сомневаются в том, что это звание стоит давать какому-либо одному человеку.

Фирма «Nokia» быстро росла и вскоре помимо бумажной промышленности стала заниматься производством резиновых изделий, изготовлением электрических кабелей, а затем и электроникой. В течение первой половины XX века «Nokia» стала одним из важнейших для финской экономики предприятий. К 1967 году она сделалась корпорацией — индустриальным конгломератом мирового значения, включающим подразделения, занятые производством резины, изготовлением кабелей, лесной промышленностью, электроникой и электроэнергетикой. Учитывая подобную широту профиля, на заре развития мобильной связи корпорация «Nokia» оказалась как нельзя лучше подготовлена, чтобы взять на себя новаторскую роль в этой области. После ослабления регуляции европейских рынков телекоммуникаций и формирования глобальных систем мобильной связи в семидесятых и восьмидесятых годах «Nokia» быстро стала одним из лидеров этого направления и внедрила несколько культовых инноваций. Именно «Nokia» построила в 1981 году первую международную сеть мобильных телефонов, и именно по телефону фирмы «Nokia» в 1991 году был совершен первый звонок с использованием новой технологии GSM (global system for mobile communications — глобальная система мобильной связи). Под руководством нового генерального директора, которым стал Йорма Оллила, «Nokia» начала

специализироваться на мобильной связи.

В результате к концу девяностых компания сделалась мировым лидером производства мобильных телефонов. Ее становление в этом статусе заняло сравнительно мало времени и теперь нередко приводится в качестве примера радикальной реорганизации предприятия.

Тем временем финская система образования тоже прошла радикальную реорганизацию, описанную в предыдущих главах этой книги. В начале шестидесятых всего 10 % взрослых граждан обладали законченным средним или более высоким образованием. Большинство молодых людей стремились устроиться на работу сразу после окончания семи или восьми классов базовой школы. До начала семидесятых возможность продолжения обучения после базовой школы предоставляли преимущественно частные классические школы, которые были не по карману многим семьям. Реорганизация финской системы образования, начавшаяся с введения peruskoulu, была фундаментальной и стремительной. Она незамедлительно привела к расширению старшей ступени среднего образования и к концу девяностых открыла для двух третей каждой возрастной когорты дорогу к высшему образованию. Повышение уровня подготовки всех учителей до университетской степени магистра, отмена разделения на потоки и группы в зависимости от способностей, своевременное предоставление коррекционного обучения и консультаций психолога оказало положительное влияние на качество образования как в peruskoulu, так и на следующих ступенях. В результате этих реформ к концу семидесятых peruskoulu стала мировым лидером в области обучения чтению, естественным наукам и математике. Этот переход от элитарной и социально разобщенной системы школ к самой эгалитарной системе государственного образования в мире занял так мало времени, что теперь он, в свою очередь, нередко приводится в качестве примера радикальной реорганизации образования.

К девяностым годам для «Nokia» и финской школьной системы наступила эпоха плодотворного сотрудничества. В то время я работал в Министерстве образования Финляндии, и одной из моих функций было руководство рабочей группой по созданию общенациональных рекомендаций по учебным программам для естественнонаучных предметов. В группу входили не только работники образования из школ и университетов, но и предприниматели и другие представители деловых кругов, заинтересованные в том, чему именно будут учить финских школьников. Компания «Nokia» к тому времени

уже стала одним из ведущих предприятий Финляндии и всячески ратовала за повышение качества образования, особенно предоставляемого peruskoulu, где закладывается фундамент для дальнейших знаний и умений будущих работников. Поэтому вполне закономерно, что наша группа внимательно прислушивалась к мнениям и предложениям руководства «Nokia». Из диалога с ними мы, к своему удивлению, почерпнули некоторые неожиданные идеи, касающиеся развития системы peruskoulu.

Логика представителей «Nokia» и некоторых других участников этого диалога, придерживавшихся сходных взглядов, была проста. Они исходили из того, что для удержания передовых позиций в инновациях в сфере мобильной связи необходима опора на кадры. Поэтому они ставили перед собой цель нанимать самых одаренных новаторов, которых только удастся подобрать из числа людей, обладающих наилучшими навыками совместной работы, и предоставлять им свободу действия и проведения рискованных экспериментов. Они объясняли нам, что, если люди работают или учатся в среде, где над ними довлеет стремление избежать ошибок или боязнь провала, они обычно не склонны мыслить независимо. Боязнь провала — плохой стимул для творческих способностей. Вот такая простая мысль. Один из высших руководителей «Nokia» сформулировал ее для нас следующим образом:

> Если мы нанимаем молодого человека, который знает не все из математики и физики, что требуется ему для работы, у нас найдутся другие работники, которые без труда научат его всему, что нужно. Но если мы нанимаем человека, который не умеет сотрудничать с другими людьми, думать не так, как все, или находить оригинальные решения, который к тому же панически боится допустить ошибку, мы ничего не можем с этим поделать. Делайте все, что потребуется, чтобы наша система образования не отставала, но не отнимайте у наших школ того творческого подхода и открытости, которые отличают их сегодня[18].

Еще одна важная идея, высказанная представителями «Nokia», касалась совместного руководства и доверия, возлагаемого на людей. Дэн Стейнбок пишет в своей недавней книге «Завоевание мировых рынков»: «В компании „Nokia“ убеждены, что в быстро меняющемся и весьма сложном деле технологий и маркетинга стабильность, гибкость и простоту принятия решений может обеспечить большой и разнообразный

исполнительный комитет» (Steinbock, 2010:47). Похожие принципы (неформальность, быстрое принятие решений и свобода действий) с начала девяностых стали характерны и для управления финской системой образования. Как и руководство «Nokia», руководство финских органов образования стремится, чтобы решения принимали люди, обладающие наилучшими знаниями и умениями. Схема управления образованием в Финляндии не только менее иерархична, чем во многих других странах, но и преднамеренно антииерархична. Задача такой меритократической схемы управления, как в компании «Nokia», так и в системе образования, состоит в том, чтобы поощрять творческий подход, предприимчивость и личную ответственность.

В 2010 году низкие продажи смарфтонов выявили слабое звено работы «Nokia». Смартфоны, выпускаемые компанией, оказались слишком сложными для пользователей, чтобы успешно конкурировать на североамериканском рынке с айфонами и некоторыми другими портативными устройствами, имеющими больше функций, чем традиционные мобильные телефоны. В середине 2010 года новым генеральным директором «Nokia», стал канадец из фирмы «Microsoft», сменивший на этом посту финна. Результаты критического анализа допущенных ошибок выявили некоторые черты стиля управления компанией «Nokia», которые могут оказаться поучительными и для дальнейшего управления системой образования. Некоторые критики утверждают, что 10 лет назад, заняв лидирующее положение на рынке мобильных телефонов, «Nokia» почила на лаврах. Среди таких критиков есть те, кто считает, что высшее руководство компании слишком медленно принимало решения, стремясь приходить к консенсусу по любому, даже чисто техническому вопросу[19]. Другие полагают, что, достигнув поставленных целей, «Nokia» во многом утратила свой творческий потенциал, позволявший ей генерировать новые идеи. Все эти проблемы могут ждать и финскую школьную систему на ее дальнейшем пути как признанной во всем мире образцовой системы государственного образования. Результаты четвертого исследования PISA, проведенного в 2009 году, похоже, указывают на первые признаки того, что судьба общеобразовательных школ в Финляндии может повернуться не в ту сторону, Несмотря на то что в целом достижения финских учащихся остаются отличными (OECD, 2010b). Как будет показано в пятой главе, если финская система образования будет почивать на лаврах и не сможет найти новых общих целей, к которым стоит стремиться, у нее тоже неизбежно возникнут серьезные неприятности.

Вместе с тем у финской системы образования и фирмы

«Nokia» есть и принципиальные различия. «Nokia» — международная корпорация, работающая на рынке технологий и инноваций в области мобильной связи в условиях жесткой конкуренции, в то время как структуры финской системы образования, особенно peruskoulu, работают на развитие человеческого капитала, причем в масштабах одной страны. «Nokia» — коммерческое предприятие, нацеленное на получение прибыли, в то время как система образования в Финляндии — чисто государственная служба, нацеленная на общественное благо. «Nokia» сильно зависит от своих собственных фирменных исследований и патентуемых разработок, необходимых ей для поддержания конкурентоспособности, а у финской системы образования нет подобного внутреннего источника инноваций.

Представители иностранных делегаций нередко спрашивали меня, откуда берутся идеи инноваций, внедряемых в финской системе образования. Мой ответ вызывал у них удивление: из США, Англии, Канады, Швеции, Германии и ряда других стран. Хотя ход реформ финской системы образования и можно по праву назвать *финским путем,* положенные в основу этих реформ педагогические инновации и данные исследований были заимствованы преимущественно из иностранных источников. Развитие образования в Финляндии сильно зависело от открытых данных, потому что знания тех поколений, на чью долю выпало осуществление реформ образования, были на международном фоне довольно скромными. В 2009 году корпорация «Nokia» потратила на собственные исследования и разработки 8,5 миллиарда долларов США, и каждый третий среди ее сотрудников был исследователем. Бюджет всего высшего образования в Финляндии (предоставляемого 40 различными учреждениями) за тот же год составил лишь около 4 миллиардов долларов США, включая затраты на исследования во всех областях науки.

Директор финской школы

Школы в Финляндии увеличиваются в размерах. Полтора столетия назад, когда финские государственные школы еще только зарождались, в большинстве школ был только один учитель. Сегодня таких школ больше нет. В нынешних школах учителя должны уметь работать вместе в одних и тех же помещениях и вместе обучать школьников. Каждому учителю приходится подстраивать

свои собственные педагогические принципы под принципы других учителей. Поэтому необходимо, чтобы в школе поддерживалась общая культура, делающая возможным согласованную работу учителей и учеников, направленную на достижение общих целей. Для этого каждой школе и нужен директор.

Директор финской школы всегда должен сам быть учителем. Почти все директора школ в Финляндии еженедельно проводят хотя бы несколько уроков. С годами у них появляется все больше административных обязанностей. Многие жалуются, что нагрузка становится слишком тяжелой. Чтобы успешно справляться со всеми своими функциями и обязанностями, директору школы требуется иметь хорошие представления о принципах руководства образованием. Я бы добавил к этому, что директорам школ также следует отчетливо представлять себе, какой должна быть хорошая школа и как руководитель школы может сделать ее такой.

Как директор школы я исхожу в своей профессиональной деятельности из фундаментальных ценностей. В хороших школах повседневные дела идут гладко, а работа учителей эффективна.

Моя задача состоит в том, чтобы помогать учителям делать все, что в их силах, и принимать решения, необходимые для успешного функционирования моей школы. Я прилагаю все усилия, чтобы поддерживать в шкале хорошую атмосферу и помогать учителям и ученикам трудиться увлеченно. Как руководитель своей школы и один из работников системы государственных школ своего округа, я обязан знать проводимую на национальном и на местном уровне политику. Важно, чтобы государственные средства разумно расходовались во всех школах, в том числе и в моей. Во всем этом и состоит работа хорошего директора школы.

Я стараюсь быть для своей школы хорошим директором. Это значит, что я должен делать все, что в моих силах, как администратор, лидер, руководитель и советчик учителей и учеников. Иными словами, я стараюсь быть хорошим и надежным человеком. Самое сложное в моей работе — это совмещать все ее перечисленные стороны. Быть школьным директором — это совсем не то, что быть менеджером или тренером спортивной команды. Директор школы отвечает за часть

сложной и непрерывно меняющейся социальной структуры. Без собственного опыта преподавания в школе было бы очень сложно успешно справляться с этой работой.

Мартти Хельстрём, директор школы «Аврора» (г. Эспоо)

Сомнения в финской мечте

Было бы ошибкой полагать, что реформы образования, проводившиеся в семидесятых годах и закончившиеся становлением девятилетней peruskoulu, пользовались поддержкой со стороны всех предпринимателей, политиков и работников образования. Особенно ожесточенную кампанию против введения базовых общеобразовательных школ вели представители некоторых деловых кругов. Финские предприниматели пристально следили за процессом внедрения таких школ, которые заняли место частных классических школ старого образца. Финский форум по деловым и политическим вопросам (EVA), исследовательский центр, отличающийся рыночной ориентацией, выделял средства фонду, выступавшему против создания базовых школ и за их замену новыми частными школами. Представители консервативного правого крыла парламентариев обвиняли сторонников реформы общеобразовательных школ в социалистических и даже коммунистических методах и утверждали, что новая модель школьного образования представляет угрозу для неуклонного прогресса финской экономики. Их оппоненты защищали проект реформы, доказывая, что она обеспечит хорошее образования для всех детей и тем самым повысит уровень благосостояния финского общества. Кроме того, в семидесятых годах велись споры о том, смогут ли новые общеобразовательные школы не отставать в международной гонке за подготовку знающих и умелых работников. Критики новых школ опасались, что эти школы не позволят самым способным и одаренным ученикам полностью реализовать свой потенциал.

В конце восьмидесятых, когда противостояние продолжавшимся реформам образования достигло апогея, некоторые родители, а также политики и предприниматели критиковали peruskoulu и высказывали свое разочарование в новой системе, введенной несколькими годами ранее и отменившей всякое разделение учащихся по разным потокам и профилям. По мнению этих критиков, стремление к социальному равенству привело к подавлению индивидуальности. Озабоченность по этому поводу выражал даже премьер-министр, сказавший в ноябре 1987 года на ежегодной конференции директоров финских школ:

> Исходя из того, что всех можно научить всему, наши общеобразовательные школы задают ученикам слишком

> высокую планку. Пытаясь дать всему населению в общеобразовательных школах образование недостижимого уровня, мы тратим финансовые и интеллектуальные ресурсы нашей маленькой страны на безнадежное дело. Те же самые педагогические ресурсы могли бы очень пригодиться для обучения в соответствии с высокими международными стандартами тех, кто показал свои способности в различных областях. Только так мы сможем поддержать конкурентоспособность Финляндии в условиях непростого международного соревнования в научной и экономической сферах.
>
> *(Aho et al. 2006: 62)*

Эта позиция, высказанная одним из первых лиц государства, побудила крупных предпринимателей организовать исследование, призванное выяснить истинное положение дел с peruskoulu как ключевой структурой финской системы образования. Осенью 1988 года многие финские СМИ огласили неутешительные результаты проведенного исследования. Основной вывод состоял в том, что peruskoulu губит таланты. Иными словами, получалось, что общеобразовательные школы, обучая всех ради поддержания социального равенства по одинаковым учебным программам, не позволяют способным и одаренным ученикам полностью реализовывать свой потенциал. Именно в тот период в Финляндии осуществлялось сокращение государственного регулирования экономики. Перед системой образования стояла задача способствовать превращению Финляндии в страну с более либеральной и более конкурентоспособной рыночной экономикой. Многие (в том числе тогдашний премьер-министр) утверждали, что для преобразования финской экономики из постиндустриальной в основанную на знаниях требуется предоставить способным и одаренным учащимся возможности для свободного развития и избавить их от необходимости «дожидаться тех, чьи способности посредственны», особенно на уроках математики и естественно-научных предметов.

Кампания за реформирование финской системы образования в соответствии с рыночными моделями не утихала в девяностых годах. Некоторые представители финских деловых кругов считали, что новый финский путь развития образования должен ориентироваться на такие меры, как британский закон о реформе образования 1988 года, впервые вводивший единые общенациональные ученые программы и стандарты обучения, или

проводившуюся в Новой Зеландии политику финансирования образования в зависимости от результатов, или основанные на единых стандартах модели, применяемые в США. Сторонники подобных мер называли в качестве путей повышения эффективности образования расширение возможностей выбора, поощрение соревновательного начала или специализацию и ратовали за введение общенациональных систем оценивания и регулярных тестирований достижений учащихся как средств, необходимых Финляндии, чтобы догнать другие системы образования, от которых финская система как будто отставала все сильнее.

Шквал критики продолжался и даже усиливался до конца девяностых, хотя результаты независимых исследований не подтвердили вывод о том, что по вине peruskoulu школьники стали *хуже* учиться (Linnakylä, Saari, 1993). Совершившаяся в девяностых годах передача муниципальным органам образования и школам ответственности за разработку учебных программ, совершенствование школ и оценивание достижений учащихся помогла учителям и директорам школ развивать финскую школьную систему без использования рыночных моделей управления. Голоса критиков в одночасье умолкли в начале декабря 2001 года, когда в СМИ всего мира были опубликованы результаты первого исследования PISA, в ходе которого финские школьники под конец обучения в peruskoulu продемонстрировали более высокий уровень достижений в чтении, математике и естественных науках, чем их сверстники из всех остальных стран ОЭСР. Это было окончательное подтверждение эффективности peruskoulu. Вскоре финское школьное образование стало наряду с корпорацией «Nokia» еще одним всемирно известным фирменным достижением финнов.

5
За финнами ли будущее?

Будущему нужен большой поцелуй.

«U2», турне «360°» (2009–2011)

Реформирование общеобразовательных школ осуществлялось в Финляндии с семидесятых годов. Исследования отдельных аспектов работы этих школ привело к развитию прикладной педагогики, или дидактики отдельных предметов, в финских университетах. Однако область анализа реформ образования в целом долгое время оставалась почти нетронутой. Даже сегодня исследований, посвященных переменам в образовании, совершенствованию школ и повышению их эффективности, остается в Финляндии сравнительно мало. Намного больше аналитической и исследовательской работы проводится в сфере политики в области образования, проводившейся в Финляндии на разных этапах ее истории. Довольно парадоксально, что финнам удалось за три десятилетия совершить описанную в этой книге принципиальную реорганизацию системы образования, не имея собственной развитой науки о реформировании школ. Внедренные в Финляндии модели были заимствованы из-за рубежа, хотя уже обсуждавшаяся здесь политика, позволившая воплотить их в жизнь, шла при этом особым финским путем.

Теперь Финляндия оказалась на распутье. До конца XX века она шла за другими странами, училась у них и время от времени перенимала у них хорошие идеи для собственного переустройства и развития. Идти вслед за другими проще, чем вести за собой. Но будущее требует новых подходов.

В прошлом Финляндия не раз демонстрировала свою способность, когда нужно, внедрять новые методы и успешно использовать прошлый опыт в качестве основы для новой политики и практики. Делегация национального бренда выразила главную сильную сторону финнов как «непредвзятый, нацеленный на поиск решения подход к проблемам, имеющий корни в нашей истории и культуре. Столкнувшись с безвыходным положением, мы закатываем рукава и удваиваем усилия» (Ministry of Foreign Affairs, 2010: 3). В этой, последней главе развивается мысль о том, что своими отличными достижениями в

области образования Финляндия обязана выбору альтернативного пути реформирования школьной системы, нередко почти полностью противоположного установкам глобального движения за реформирование образования. Финский подход связан с особой выигрышной стратегией. Повсеместно высокого качества образования финнам удалось добиться, поступая иначе, чем поступали другие. Далее в этой главе обсуждаются некоторые конкретные факторы, способствовавшие успеху начатых в семидесятых годах реформ финской школьной системы. Затем здесь высказывается идея, что Финляндии нужно выработать общие цели дальнейшего развития, которые будут вдохновлять работников образования и общественность на постоянное обновление школ и образования в целом. И наконец, здесь обсуждается принципиальный вопрос, смогут ли финны поддерживать высокую эффективность своей системы образования в будущем.

Отличное за счет отличия от других

В этой книге я высказываю свою озабоченность по поводу стремления включить все страны в глобальное движение за реформирование образования (характеризующееся повышением соревновательного начала и расширением выбора, стандартизацией работы учителей и учеников, развитием тестовой отчетности и оплатой труда учителей по производительности), которое может помешать усилиям работников школ по развитию образования в обществах с экономикой, основанной на знаниях, и поставить под угрозу будущее школьного образования в целом. Все подобные меры — отнюдь не лучший способ повышения качества обучения в наших школах, и нет никаких данных, указывающих на то, что они действительно приведут к повышению качества образования или будут способствовать равноправию учащихся. Финляндия не пошла по пути глобального движения, но при этом с начала семидесятых годов демонстрировала устойчивый рост качества образования и неизменно высокие достижения учащихся, поддерживая при этом эгалитарную систему образования. Система финских школ, как показано в предыдущих главах этой книги, гармонично встроена в общество с экономикой, основанной на знаниях. Поэтому стоит подробнее рассмотреть, как это общество решало глобальную проблему реорганизации образования для повышения его общей эффективности и соответствия знаниям и умениям, необходимым в XXI веке.

Интересно, что при обсуждении проблем образования в Финляндии вообще не используется слово «отчетность». Реформы образования, проводившиеся в Финляндии с начала девяностых (когда была проведена децентрализация значительной части государственного сектора), были нацелены на развитие профессиональной ответственности работников образования и поощрение повышения качества обучения усилиями учителей и школ, а не посредством бюрократической политики развития отчетности. Поэтому в финской системе образования сложилась культура взаимного доверия и уважения, включающая выборочное тестирование, тематическое оценивание, самооценивание и упор на творческие подходы к обучению. Школам не навязывается никаких ключевых тестов вплоть до соответствующего 12-му классу завершающего этапа старшей ступени среднего образования. Работа учителей не инспектируется, и существуют лишь нестрогие общенациональные образовательные стандарты в форме

рекомендаций. Подобная практика дает учителям возможность сосредоточиться на обучении, не заботясь о частых тестированиях и официальном рейтинге своих школ. В середине девяностых некоторые политики предсказывали, что Финляндии рано или поздно придется осуществлять политику развития отчетности, продвигаемую глобальным движением.

Но в новом обзоре развития финской политики, подготовленном 10 лет спустя, тестовая отчетность даже не упоминалась (Laukkanen, 1998, 2008). Тем временем другие североевропейские страны взяли на вооружение принципы глобального движения, тем самым отдалившись от своего восточного соседа.

Объяснить успех какой-либо системы образования в целом или даже отдельной школы отнюдь не просто. О Финляндии говорят, что ее отличают хорошо подготовленные учителя, педагогически грамотно организованные школы, хорошие директора школ, сравнительно однородное общество, общее стремление к образованию без дискриминации и пристальное внимание, уделяемое особым образовательным потребностям. Каждый из этих факторов в отдельности и все они вместе, несомненно, способствуют эффективности финской системы образования (Simola, 2005; Välijärvi et al., 2007; Hargreaves et al., 2008; Hautamäki et al., 2008; Matti, 2009; Sahlberg, 2010a; Kasvio, 2011). Критики утверждают, будто хорошая работа финской системы образования во многом объясняется сравнительно низким, на фоне многих других стран, уровнем этнического разнообразия финского общества. Другие предполагают, что высокие показатели образовательных достижений финских школьников отчасти связаны с низким уровнем детской бедности. Похоже на то. Однако я берусь утверждать, что благодаря успешному поддержанию финских школ как мест, где детей не только хорошо учат, но и хорошо заботятся о них, учителя в Финляндии могут сосредоточиться на самом важном, на том, что получается у них лучше всего: на обучении. Финским учителям не приходится отвлекаться на частые тестирования, на конкуренцию с другими школами и на образовательные стандарты, навязываемые администрацией. С начала девяностых годов руководство органов образования методично поощряло работников финских школ к экспериментированию с собственными подходами к обучению, развитию новых методов преподавания, отвечающих таким подходам, и созданию педагогической среды, отвечающей потребностям всех учеников. Именно поэтому финские школьники и учатся так хорошо во всех школах.

Основные принципы оценивания достижений учащихся и эффективности работы школ оговариваются рекомендациями по оцениванию результатов обучения, подготовленными Национальным комитетом образования (National Board of Education, 1999), и законом об образовании 1998 года. Учителя отвечают за общее оценивание достижений своих учеников с использованием комплекса диагностических, динамических и суммарных показателей. Муниципальные власти, в свою очередь, отвечают за планирование и внедрение методов оценивания достижений учащихся и эффективности школ, исходя как из местных, так из общенациональных потребностей. Тем самым проводимая в настоящее время политика поощряет сотрудничество между школами и по возможности защищает школы от нездорового соперничества, помогает развитию совместной работы и дружеского соревнования, но не конкуренции и не гонки за первенство.

Финляндия — страна неправительственных организаций. В ней зарегистрировано 130 000 групп и обществ, суммарное число членов которых составляет 15 миллионов. В среднем каждый финн состоит в трех таких объединениях или обществах. Молодежь тоже активно участвует в спортивных и других молодежных объединениях, обычно имеющих четкие образовательные цели и принципы. В таких объединениях молодые люди овладевают социальными навыками и навыками лидерства, учатся решать конкретные задачи. В Финляндии принято считать, что молодежные объединения вносят свой положительный вклад в образование, дополняющий официальное образование, предоставляемое школами.

Финский путь повышения качества обучения всех школьников опирался на четыре стратегических принципа:

1. Гарантировать всем равный доступ к качественному государственному образованию.

2. Укрепить профессионализм учителей и доверие к ним.

3. Развивать систему образования, руководствуясь разносторонними данными о педагогическом процессе и применяя продуманные подходы к оцениванию.

4. Обеспечить совершенствование школ и неправительственных объединений и групп через их сетевое сотрудничество.

Ключевая мысль, содержащаяся в этой книге, состоит в том, что школы, существующие в условиях жесткой конкуренции, сталкиваются с тяжелой педагогической дилеммой. Сформировавшаяся сегодня в государственном секторе в Англии, странах Северной Америки и многих других странах и регионах

мира культура отчетности угрожает социальному капиталу школ и общества в целом, подрывая доверие там, где его нужно поддерживать[20]. Учителям и руководству школ перестают доверять, в обществе распространяется подозрительность (O'Neill, 2002). Хотя стремление к прозрачности и развитию отчетности и дает родителям и политикам больше информации, оно также приводит к нарастанию взаимных подозрений, отнимает моральные силы и поощряет профессиональный цинизм.

Успешная реформа образования

Для финской системы образования характерно поощрение учителей и учеников к испытанию новых идей и методов, изучению инноваций и использованию творческих подходов. В то же время многие финские учителя чтят хорошие педагогические традиции. Проводимая сегодня политика в области образования выработалась за три десятка лет методичного и в основном направляемого развития, сформировавшего в финском обществе в целом и в системе образования в частности культуру разнообразия, доверия и уважения.

Как показано в таблице 4.1, финская политика в области образования и связанные с ней стратегии повышения уровня достижений учащихся отличаются от политики и стратегий, реализуемых в других странах. Андреас Шлейхер предположил, что одним из факторов успеха финского образования была «способность политиков осуществлять реформы, выходящие за рамки оптимизации имеющихся структур, принятой политики и существующей практики, и двигаться в направлении принципиального изменения парадигм и представлений, лежавших в основе политики и практики в области образования до шестидесятых годов» (Schleicher, 2006: 9). Хотя в течение девяностых годов набор обсуждаемых в Финляндии проблем развития образования претерпел радикальные изменения, связанные с новыми методами управления государственным сектором и другими плодами неолиберализма, Финляндия не заразилась идеей реформирования образования в рыночном ключе. Фундаментальными принципами развития образования остались равноправие и справедливое распределение ресурсов, а не конкуренция и возможности выбора. Существенно, что Финский педагогический профсоюз (OAJ), в котором состоит более 95 % финских учителей, последовательно противостоял внедрению в систему образования моделей управления из деловой среды. Кроме того, финское общество отличается умением часто приходить к консенсусу по важным социальным и политическим вопросам. Хотя вопросы развития образования в Финляндии политизированы, как и везде, финны неоднократно демонстрировали свою способность выходить за рамки политики отдельных партий и достигать соглашений по таким вопросам. Хорошим примером подобного соглашения может служить решение о создании девятилетних обязательных школ — peruskoulu.

Часто приходится слышать вопрос, почему финские школы и

школьники демонстрируют по данным международных исследований лучшие результаты, чем школы и школьники большинства других стран. В этой книге описаны альтернативные подходы к политике в области образования, применявшиеся в Финляндии и позволившие улучшить образовательные достижения финских школьников[21]. Профессор Йоуни Вялиярви, несколько десятков лет участвовавший в проведении международных исследований достижений учащихся, заметил:

> Судя по всему, Финляндия обязана своими исключительными достижениями целой системе взаимосвязанных факторов, объединяющей, в частности, собственные интересы школьников и формы их досуга, предоставляемые школой образовательные возможности, поддержку и участие родителей, а также социокультурный контекст обучения и всей работы системы образования.
>
> *(Välijärvi et al., 2002: 46)*

Одно из достижений финской системы образования, о котором часто забывают, состоит в особенно высоком уровне навыков чтения и понимания текста, демонстрируемом финскими детьми уже в раннем возрасте. На то есть как педагогические, так и социокультурные причины. Обучение чтению в финских школах осуществляется в соответствии с индивидуальными особенностями развития и предпочтительными темпами, а не по какому-либо стандартному плану. Родители финских детей много читают, книги и газеты легко доступны в библиотеках, образующих густую сеть, и уже в раннем возрасте дети начинают смотреть по телевизору и в кино фильмы с субтитрами. Хорошее и быстрое понимание текста дает финским школьникам большое преимущество при прохождении тестов PISA по всем предметам, поскольку в их основу положены задания, которые нужно прочесть и понять.

Еще одно направление развития финского образования, о котором нередко забывают, связано с реформой школьных зданий в соответствии с указаниями, оговоренными в общенациональных рекомендациях по учебным программам, и лежащими в основе этих указаний педагогическими и философскими принципами. Новые школьные здания теперь всегда проектируются архитекторами при участии учителей и строятся такими, чтобы соответствовать педагогическим потребностям школьников, которым предстоит в них учиться. Физические условия, в которых работают учителя и ученики, важны и для тех и для других. Кайса

Нуйккинен пишет: «Если сознательно рассматривать школьное здание как одно из орудий преподавания, сама его архитектура может служить ярким материальным средством обучения, являя собой наглядный пример таких вещей, как эргономичный дизайн или принципы устойчивого развития» (Nuikkinen, 2011:13–14). Школьное здание может создавать ощущение благополучия, уважения и счастья, столь характерное для финских школ.

Объясняя причины успехов системы образования в Финляндии, финские специалисты часто называют следующие пять взаимосвязанных факторов. Все они имеют прямое отношение к образованию или школам, но отнюдь не предполагают, что социокультурные и физические условия или влияние семьи не играют в этих успехах существенной роли.

Peruskoulu предоставляет всем равные образовательные возможности

Все финские дети начинают получать официальное образование в тот год, когда им исполняется 7 лет. Считается, что начальная школа (младшие классы) длится 6 лет, а младшая ступень средней школы — 3 года, хотя сегодня обучение в peruskoulu формально считается единым и занимает, соответственно, 9 лет. Принято считать, что шестилетняя начальная школа составляет надежный фундамент высококачественной финской системы образования. Финский опыт и результаты международных исследований свидетельствуют о том, что особое внимание к раннему детству и начальному образованию окупается в последующих классах, поскольку способствует развитию сообразительности и навыков обучения, а также повышению общих образовательных достижений (Biddle, Berliner, 2002). Школы в Финляндии обычно невелики, а в одном классе учится от 15 до 30 человек. В 2010 году в четверти общеобразовательных школ было меньше 50 учащихся и лишь в 6 % школ обучались 500 или больше детей.

В начальной школе (с 1-го по 6-й класс) обычно учится меньше 300 детей. Работа начальной школы часто независима от работы младшей средней школы (с 7-го по 9-й класс), хотя разрыв между ними в единых общеобразовательных школах постепенно сокращается. Из-за финансовых трудностей общин в течение первого десятилетия XXI века в Финляндии было закрыто около 1000 общеобразовательных школ. Многие из них были маленькими сельскими школами.

Профессия учителя престижна и привлекательна для многих молодых финнов

Как разъясняется в третьей главе, учителя всегда пользовались в финском обществе немалым уважением и авторитетом. Работа учителя считается независимой, престижной профессией, и на отделения подготовки учителей каждый год поступают многие из числа лучших выпускников старшей ступени средней школы. Основная причина такой привлекательности выбора профессии учителя связана с тем, что для получения работы в школе требуется магистерская степень, наличие которой открывает и другие возможные пути дальнейшей карьеры. Поэтому те, кто выбирает профессию учителя, не чувствуют себя ограниченными на всю жизнь работой в школе. Учителями, имеющими диплом магистра, часто интересуются сотрудники кадровых подразделений коммерческих и некоммерческих частных предприятий. Кроме того, такой диплом дает право на соискание докторской степени в финских университетах. В течение последнего десятилетия в финских школах отмечено повышение числа директоров и учителей, имеющих докторскую степень по педагогике.

Специалисты отмечают, что подготовка учителей, основанная на исследовательском подходе, была основной идеей развития педагогического образования в Финляндии начиная с середины семидесятых годов (Westbury et al., 2005; Toom et al., 2010). Повышение уровня образования учителей позволило им брать на себя все более активную роль в разработке учебных программ, оценивании результатов обучения и совершенствовании школ.

В подготовленном ОЭСР обзоре, посвященном эгалитарности финской системы образования, следующим образом описывается созданная тем самым система с положительной обратной связью:

> Высокий социальный статус и хорошие условия для работы (маленькие классы, адекватное обеспечение услуг психологов и специалистов по коррекционному образованию, право голоса при принятии общешкольных решений, отсутствие серьезных проблем с дисциплиной, высокий уровень профессиональной автономии) создают большой конкурс среди поступающих на программы подготовки учителей, позволяя делать такие программы высокоизбирательными и интенсивными. Это, в свою очередь, ведет к успеху учителей уже на ранних этапах работы, сравнительной стабильности учительских кадров, успешному обучению школьников (чему

результаты PISA — лишь одно из подтверждений) и поддержанию высокого социального статуса учителей.

(OECD, 2005a: 21)

Профессия учителя в современной Финляндии сравнима по престижности с другими авторитетными профессиями. Обязанности учителей включают диагностику проблем в классах и школах, применение обоснованных и часто альтернативных методов их решения, а также оценивание и анализ эффективности принимаемых мер. Родители доверяют учителям, видя в них профессионалов, которые лучше всех знают, что хорошо для детей.

В Финляндии используется продуманная политика оценивания работы учащихся, учителей и школ

Финляндия не пошла по пути глобального движения за реформирование образования, связывающему повышение достижений учащихся с повышением ответственности школ за уровень этих достижений. По сложившейся в Финляндии традиции оценивание результатов обучения остается прерогативой учителей и школ. В финских общеобразовательных школах нет общих стандартных тестов, которым придавалось бы ключевое значение. Оценки ставятся по результатам тестов и контрольных работ, подготавливаемых и проводимых самими учителями, а общенациональные исследования результатов обучения включают тестирование лишь отдельных выборок учащихся. До 5-го или 6-го класса учащиеся финских шкал обычно вообще не получают числовых оценок, по которым их достижения можно было бы напрямую сравнивать друг с другом. В младших классах используются только описательные оценки, характер которых определяется школьными учебными программами или муниципальными педагогическими планами. Таким образом, начальная школа обычно остается «зоной, свободной от стандартных тестов», что позволяет ученикам концентрироваться на познании, творчестве и поддержании естественной любознательности. Боязнь обучения и страх перед оценками редко встречаются в финских школах. Согласно данным исследования PISA по Финляндии, лишь 7 % финских школьников говорят, что испытывают страх, выполняя домашнее задание по математике, при том, что по Японии и Франции соответствующий показатель составляет 52 и 53 % соответственно (Kupari, Välijärvi, 2005).

Подход к оцениванию, принятый в финской системе образования, поддерживает и повышает доверие между учителями и руководством школ и органов образования и вовлекает их всех в процесс оценивания, способствуя развитию у всех участников этого процесса профессиональной ответственности и умения проявлять инициативу. Этот подход предполагает общую ответственность всех работников образования за ход и результаты обучения. В Финляндии родители, ученики и учителя отдают предпочтение именно такой практике оценивания, позволяющей концентрироваться на обучении и дающей педагогам больше свободы, чем предполагает преобладающая в некоторых других странах культура навязываемых школам стандартных тестов.

Люди доверяют школам

Многое из отмеченного выше возможно лишь в том случае, если родители, ученики и руководство органов образования доверяют учителям и директорам школ. Как уже говорилось, до начала девяностых годов финская система образования была сильно централизованной. Работа школ строго регулировалась центральными органами образования, и повседневная работа учителей определялась системой из множества правил и требований. Постепенный переход к доверительному отношению к школам и учителям начался в конце восьмидесятых. В начале девяностых в Финляндии была официально провозглашена эпоха школьной культуры, основанной на доверии, красноречивые слова о которой, сказанные Вильхо Хирви, цитируются на первых страницах этой книги.

Культура, основанная на доверии, предполагает, что руководство органов образования исходит из того, что учителя, в сотрудничестве с директорами школ, родителями и друг с другом, лучше всех знают, как лучше всего учить детей и подростков. Доверие может процветать лишь в условиях честности, ответственности, профессионализма и хорошего управления. Характерно, что Финляндия демонстрирует хорошие результаты не только в области образования, но и в международных рейтингах, касающихся отношения к коррупции среди граждан. Государственные учреждения пользуются в Финляндии общим доверием. Доверие к школам и учителям есть следствие хорошей работы гражданского общества и высокого социального капитала. Честность и доверие, как отмечает Ричард Льюис (Lewis, 2005), обычно рассматриваются в Финляндии в

числе фундаментальных ценностей и основ, на которых строится финское общество.

Финская система образования отличается устойчивым руководством и политической стабильностью

Успех финского образования не был результатом какой-то одной большой реформы. Развитие образования в Финляндии было основано на постоянном изменении школ в соответствии с меняющимися потребностями отдельных людей и общества в целом. Профессор Ристо Ринне утверждает, что хотя внедрение новых методов управления государственным сектором и произвело революцию в подходах к политике в области образования, в системе образования новая риторика и практика не так хорошо прижились, как в других государственных структурах (Rinne et al., 2002).

В итоге фундаментальные ценности образования и представления о целях его развития остались неизменными с семидесятых годов. Сменявшиеся правительства, формируемые как левыми, так и правыми политическими силами, дорожили образованием как ключевой государственной службой для всех граждан и разделяли убеждение, что только высокообразованная страна может преуспеть на мировом рынке.

В системах образования, реорганизуемых в ходе последовательных реформ, особое значение нередко придается внедрению и закреплению изменений, планируемых вне таких систем. Это приводит прежде всего к недовольству и сопротивлению таким изменениям и отнюдь не способствует стремлению работников системы образования совершенствовать ее структуры. Довольно стабильная политическая ситуация, сохранявшаяся в Финляндии с восьмидесятых годов, и устойчивое руководство развитием образования позволили финским школам и учителям сосредоточиться на разработке методов обучения. Финским учителям не приходилось тратить ресурсы и время на реализацию новых и новых реформ: им была предоставлена профессиональная свобода, позволявшая заниматься развитием педагогических знаний и умений в соответствии с их собственными потребностями. После десятилетия централизованных мер по повышению квалификации учителей без отрыва от работы, последовавшего за реформой общеобразовательных школ начала семидесятых, новой главной задачей программ повышения квалификации стало удовлетворение нужд и пожеланий отдельных школ и учителей.

Перенимание финского опыта

Сегодня Финляндию нередко рассматривают как образец успешных реформ образования. Энди Харгривс пишет: «Странам, которые оставляют позади эпоху примитивной стандартизации, есть чему поучиться у Финляндии, как в педагогическом, так и в экономическом плане, чтобы преуспеть в развитии экономики, основанной на знаниях» (Hargreaves et al., 2008: 92). Однако идеи и политические принципы, положенные в основу проводившихся с семидесятых годов финских реформ, могут и не подходить для других социокультурных условий. Например, в Финляндии, как и в других североевропейских странах, уровень взаимного доверия, а значит, и доверия к учителям и директорам школ традиционно выше, чем во многих других странах (OECD, 2008). Есть и другие социокультурные факторы, упоминаемые некоторыми иностранными наблюдателями, например высокий социальный капитал, этническая однородность и высокий профессиональный статус учителей. Все это может иметь принципиальное значение для возможности перенимания финского опыта реформирования образования другими странами[22].

Стремление научиться у финнов построению хорошей системы образования получило немалое распространение (Barber, Mourshed, 2007; Hargreaves et al., 2008; OECD, 2010c; Ofsted, 2010). Но, чтобы разобраться в причинах успеха финской системы, нужно принимать во внимание все социокультурные, политические и экономические факторы, обсуждаемые в этой книге. Все не так просто, как может показаться на первый взгляд. Одно из наблюдений посетившей Финляндию экспертной комиссии ОЭСР состояло в том, что «сложно представить себе, как Финляндия могла бы добиться таких же успехов в области образования или сохранять достигнутый уровень, не опираясь на всю сложившуюся в этой стране систему социальных ценностей, которую, вероятно, было бы непросто перенять обществу, где больше индивидуализма и неравенства» (Hargreaves et al., 2008: 92). Другая делегация представителей ОЭСР, посетившая Финляндию, убедилась в том, что финский подход к эгалитарному шкальному образованию опирается на разнообразные формы поддержки, оказываемой учителям другими людьми, в том числе специалистами по коррекционному обучению и лаборантами (OECD, 2005a). Кроме того, финский опыт свидетельствует о том, что реформирование образование должно быть методичным и последовательным, а не таким, как во многих других странах, где работу школ пытаются улучшить

непродуманными мерами. Основные заключения, сделанные по итогам анализа финского опыта, состояли в том, что «развитие потенциала школ намного ценнее, чем изматывающее тестирование школьников, а кроме того, необходимы и некоторые не связанные непосредственно со школами меры, направленные на развитие государства всеобщего благосостояния» (Grubb, 2007:112). Во многих десятках новостных статей, посвященных финскому образованию, содержится вывод, что важнейшие отличия финских школ от большинства других — это высокий уровень доверия, профессионализм учителей и забота об учениках с особыми потребностями[23].

Все эти наблюдения, касающиеся возможностей перенимания финского опыта, противоречат представлениям тех, кто утверждает, будто среда, культура, политика и государственное управление не имеют принципиального значения для повышения эффективности школьной системы усилиями ее руководства. В подготовленном консалтинговой компанией «McKinsey» докладе, посвященном политике и практике в области образования в 25 странах, делается вывод, что для реформирования системы образования важнее всего три принципа: 1) на уровень достижений учащихся существенно влияет качество учителей; 2) результаты обучения можно улучшить только посредством улучшения качества преподавания;

3) отличные результаты во всей системе образования достижимы только посредством «внедрения механизмов, гарантирующих обеспечение высококачественного преподавания каждому ребенку» (Barber, Mourshed, 2007: 40). Это рационалистический подход к развитию образования.

Пример еще одного альтернативного подхода касается проведенной в США реформы образования, определявшейся стратегией «Ни один ребенок не забыт». По мнению многих учителей и ученых, реализация этой стратегии привела к раздробленности преподавания, неоправданным вмешательствам в работу учителя и снижению качества работы как учителей, так и тех, кто занимается их подготовкой (Darling-Hammond, 2010; Ravitch, 2010c). Плодами данной реформы стали чрезмерное давление на учащихся и распространение неэтичного поведения, такого как жульничество при прохождении тестов и подделка представителями администрации протоколов тестирований, а также утрата последовательности в преподавании и мерах по совершенствованию школ (Nichols, Berliner, 2007). Это бюрократический подход к развитию образования.

Различия между данными подходами и описанным в этой книге финским путем очевидны. Финны в течение 30 лет

методично трудились над тем, чтобы гарантировать работу во всех школах компетентных профессионалов, способных создавать наилучшие условия обучения для всех школьников. В Финляндии не стремились к стандартизации преподавания и не пытались улучшить качество обучения посредством поспешного внедрения тестирований, позволяющих проверять соответствие результатов обучения установленным стандартам и выявлять школы, не справляющиеся со своими задачами. К вышеописанным рационалистическому и бюрократическому подходам ближе не финский путь, а глобальное движение за реформирование образования, ключевые идеи которого положены в основу политики, проводимой в этой области во многих странах и регионах мира, но не в Финляндии.

Тем, кто стремится улучшить системы образования своих стран, по-видимому, нет особого смысла внедрять у себя отдельные элементы финской системы, будь то учебные программы, методы подготовки учителей, приемы коррекционного образования или способы руководства школами. Финская система социального обеспечения гарантирует всем детям безопасность, здравоохранение, питание и моральную поддержку, необходимые для хорошего обучения в школе. Как видно, к примеру, из эпиграфа к первой главе, взятого из романа «Семеро братьев», грамотность и образование в целом давно играют ключевую роль на пути к статусу полноценного члена финского общества. Поэтому один из уроков, которые следует извлечь из финского опыта, состоит в том, что для успешного реформирования системы образования и ее качественной работы бывает необходимо развитие социально-экономической сферы и сферы занятости. Как пишет Стюарт Кауффман (Kauffman, 1995), отдельные элементы сложной системы редко работают адекватно в новой среде, в изоляции от исходной системы. Поэтому вместо того, чтобы заимствовать отдельные методы или инновации из других систем образования, лучше, по-видимому, задуматься о перенимании общих принципов, лежащих в основе этих систем, в данном случае — принципов устройства финской модели образования. Функционирование сложной системы определяется характером взаимодействия ее элементов не в меньшей степени, чем этими элементами как таковыми. Поэтому, обсуждая возможности заимствования идей из финской системы образования, нужно иметь в виду следующие факторы ее успеха:

1. *Механизмы обеспечения качественного образования.* К ним относятся система общеобразовательных школ для всех, основанная на исследовательском подходе подготовка учителей, профессиональная поддержка учителей, продуманные методы

оценивания, сравнительно маленькие размеры школ и хорошее руководство образованием, особенно на уровне школ.

2. *Социокультурные факторы.* К ним относятся социальная значимость грамотности и образования, профессиональная этика, доверие к государственным учреждениям (в том числе школам) и генерируемый государством всеобщего благосостояния социальный капитал.

3. Связь *с другими областями государственного сектора.* Успех любой области государственного сектора зависит от успеха всех других. Поэтому успех финской системы образования можно объяснять лишь с учетом общего политического курса и политики, проводившейся в других областях государственного сектора.

Самим финнам, в свою очередь, не стоит поддаваться иллюзии, будто нынешние способы оценивания эффективности систем образования будут применяться всегда. Хотя у использования международных педагогических показателей (особенно связанных с экономической стороной образования) и результатов таких исследований, как PISA, есть явные достоинства, в ближайшем будущем неминуемо возрастет потребность в новых подобных показателях, учитывающих больше аспектов образования и позволяющих лучше отслеживать происходящие в обществе перемены. Исследования PISA касаются лишь части требуемых результатов образования. Питер Мортимор отмечает:

> Исследования PISA страдают некоторой ограниченностью. В ходе этих исследований оценивается ограниченный набор изучаемых в школе предметов, они проводятся только по перекрестному принципу, они не учитывают роли и вклада учителей, а их способ представления результатов (по крайней мере, в некоторых таблицах) способствует поверхностному, рейтинговому подходу к положению дел, которое на самом деле намного интереснее, но принципиально сложнее.
>
> *(Mortimore, 2009: 2)*

Многие учителя и директора школ в Финляндии скептически относятся к международным показателям и стандартам. Они воспринимают работу учителей и учеников как сложные процессы, эффективность которых плохо поддается количественному оцениванию.

Можно ли вообще извлечь какие-то уроки из финского опыта?

Как я уже отмечал, я вовсе не предлагаю другим странам копировать финскую систему образования или даже какие-то ее элементы, например peruskoulu или университетскую подготовку всех учителей. И все же в области образования можно многому учиться друг у друга. Совершенно необходимо помнить о трудностях переноса педагогических идей на новую почву. Но я могу назвать три основных урока, которые стоит извлечь из финского опыта и принимать во внимание, работая над повышением качества и общедоступности образования в других странах.

Во-первых, нам стоит пересмотреть отношение к политике в области образования, видящей ключевые действующие силы, ведущие к повышению качества образования, в возможности выбора, соревновательном начале и приватизации. Эти факторы не были положены в основу ни одной из самых эффективных современных систем образования. Более того, финский опыт свидетельствует о том, что систему образования, в которой все дети учатся лучше, чем раньше, можно построить, последовательно делая упор на равенство и общую ответственность, а не на выбор и соревнование. Реформируя свои школы, финны не возлагали надежд на то, что проблемы недостаточно эффективной системы образования можно решить, оплачивая труд учителей в зависимости от результатов тестирований их учеников, или превращая государственные школы в независимые частные, или другими средствами из этого репертуара.

Во-вторых, нам стоит пересмотреть политику подготовки учителей в свете принятой в Финляндии практики: финансируемого государством педагогического образования, включающего магистратуру, профессиональной поддержки работы учителя и обеспечения престижности учительской профессии. Пока учителям не доверяют и не уважают в них профессионалов, одаренные молодые люди будут редко выбирать профессию учителя, и даже те, кто ее выберет, будут часто уходить из этой профессии, недовольные условиями работы. Опыт Финляндии и других стран с высокоэффективным образованием красноречиво свидетельствует об этом.

Наконец, в-третьих, международные исследования образовательных достижений учащихся и других педагогических показателей делают различия между высокоэффективными и отстающими системами образования более заметными. У нынешних лидеров в этой области можно многому поучиться. Секрет стремительного и устойчивого прогресса финской системы образования — в продуманном сочетании собственных традиций

и заимствованных идей. Положение одного из мировых лидеров и яркой звезды в области образования, быть может, и не способствует успешному развитию системы образования в соответствии с новыми потребностями в будущем. По-видимому, наилучшей стратегией здесь будет стремиться оставаться среди лидеров. В следующем разделе я попытаюсь объяснить, почему я так считаю.

Будущее финского образования

В течение первых десяти лет нового тысячелетия за Финляндией во всем мире закрепилась репутация страны с образцовой системой образования. Статья о Финляндии, опубликованная в номере журнала «Ньюсуик» от 24 мая 1999 года, была озаглавлена «Будущее за финнами». В этой статье содержались похвалы продуманному пути, позволившему Финляндии построить общество инноваций, вырабатывающее уникальные информационные технологии и технологии мобильной связи (*Newsweek,* 1999). В этой книге я описываю устойчивый рост качества финского школьного образования с начала семидесятых годов. Финские производители мобильных телефонов, дирижеры симфонических оркестров и автогонщики «Формулы-1» могут служить яркими примерами того, на что способны культура и общество Финляндии, ценящие изобретательность, творческие способности и готовность идти на риск. Но сможет ли финская система образования оставаться образцовой и в будущем?

С одной стороны, последовательное руководство реформированием финской системы образования начиная с семидесятых годов, стабильная политическая структура финского государства и сложившаяся практика согласованного развития разных областей государственного сектора заставляют предположить, что качество финского образования останется высоким. С другой стороны, результаты международных исследований, особенно PIS A, могут заставить финских политиков, работников образования и общество в целом почить на лаврах и не прилагать усилий для дальнейшего совершенствования системы образования. В образовании может начаться застой, при котором будет проводиться политика поддержания сложившегося положения, а не поиска новых путей развития, которого может потребовать от финских школ будущее.

Движущими силами перемен в финской системе образования были культурные и эмоциональные установки, сложившиеся в условиях жизненной социально-политической и экономической необходимостей. Финляндия продемонстрировала всему миру, что существует иной путь развития образования, чем тот, по которому пошли многие другие страны. Урок, который извлекли из этого сами финны, состоит в том, что для обновления общества необходимы не только практические знания и политические программы, но и эмоциональная составляющая. Глобальное движение за реформирование образования

демонстрирует бесплодность слишком рационалистического подхода, связанную с тем, что для обновления нужны моральные силы, а они имеют эмоциональную природу. Во времена больших перемен источником моральных сил часто оказываются критические ситуации (жизненная необходимость), как это не раз бывало в Финляндии. Но открывающиеся экономические, технологические и культурные возможности и новшества тоже способны давать людям силы, необходимые для обновления общества.

Финляндия в начале XXI века стала считаться образцовой страной не только благодаря успехам в образовании. Финнам удалось создать конкурентоспособную экономику, основанную на знаниях, не утратив при этом основ социальной справедливости, обеспечиваемой североевропейской моделью государства всеобщего благосостояния. Влиятельный аналитический центр «Новый парижский клуб» провел исследование возможных сценариев дальнейшего развития Финляндии. Один из выводов этого исследования состоял в том, что жизненная необходимость перестанет быть для Финляндии движущей силой обновления и сохранения достигнутого.

В подготовленных по результатам исследования рекомендациях финскому правительству говорилось:

> Нужно найти новые источники эмоциональных сил. Вопрос в том, как расширить эмоциональное поле и область его применения. Вместо жизненной необходимости движущей силой перемен может стать высокая цель — *большая финская мечта.* Если люди не в восторге от какой-либо идеи, бесполезно издавать стратегии ее реализации. Новая стратегия, имеющая культурный и эмоциональный потенциал, должна быть простой. Это может быть всего пара слов, сразу вызывающих у людей эмоциональный отклик. Сейчас такой стратегии нет.
>
> *(Ståhle, 2007: 2)*

Некоторых финнов волнует, как воспринимают Финляндию в других странах современного мира глобализации и всеобщего соревнования. Судя по данным ряда исследований, Финляндия стала считаться одной из самых успешных и привлекательных стран во многих отношениях: благосостояния населения, государственного управления, экономических достижений, устойчивого развития, образования и счастья. Для сравнительно небольшой и довольно молодой нации это неплохой результат.

Министерство иностранных дел пригласило в Финляндию делегацию из авторитетных специалистов в различных областях знаний, перед которой была поставлена задача разобраться в том, как финнам удержать достигнутое и, быть может, добиться новых достижений подобного рода. В окончательном отчете, представленном делегацией, предлагается положить в основу будущего Финляндии прежде всего заботы о функциональности, природе и образовании. Кроме того, авторы отчета утверждают, что финнам (несмотря на их нынешние успехи, или даже в связи с ними) необходимо по-прежнему постоянно задаваться вопросом «что дальше» во всех направлениях деятельности (Ministry of Foreign Affairs, 2010: 277).

Руководство местным школьным округом

В основе развития системы образования лежит методичная реализация стабильной бюджетной политики. В Финляндии образование сильно зависит, от государственного финансирования. Мировой финансовый кризис больно ударил по государственному сектору финской экономики. Муниципальные власти столкнулись с резким сокращением бюджетов. За последнее десятилетие долговое бремя финских общин выросло втрое, а государственный долг Финляндии достиг беспрецедентного уровня. В результате получили широкое распространение меры по повышению производительности и сокращению государственных расходов. Одним из проявлений такой политики стало слияние или закрытие маленьких школ.

На международном фоне Финляндия по-прежнему остается страной маленьких школ. В одной финской общеобразовательной школе учится в среднем около 200 детей. В 2008 году в Финляндии было 2988 общеобразовательных школ. С 2004 года их числу сократилось на 14 %.

С 1991 года исчезли 1900 школ. Эти радикальные изменения сильно повлияли на плотность и устройство работающей в Финляндии сети общеобразовательных школ. Стало больше учеников, которым приходится издалека добираться до школы. Закрытие школ сказывается на многих маленьких деревнях. В основе этих структурных изменений лежали в многой

экономические, а не педагогические соображения.

Кроме того, ухудшающееся положение государственного сектора финской экономики заставило муниципальные власти многих общин использовать временное увольнение учителей как одно из средств борьбы с хроническими финансовыми трудностями. В некоторых случаях учителей отправляли домой без зарплаты на несколько дней, в некоторых — на несколько недель. В течение такого вынужденного неоплачиваемого отпуска о классах и учениках временно уволенного учителя приходилось заботиться другим учителям. Экономия обычно была ничтожной, а вред для школы — серьезным.

Меня беспокоит долгосрочный эффект такой политики. Экономические прогнозы не обещают Финляндии скорого улучшения ситуации. С одной стороны, мы знаем, что повседневные проблемы школ нельзя решить, просто увеличив им финансирование. Но продолжающееся сокращение бюджетов органов образования создает ситуацию, угрожающую некоторым из важнейших структур системы образования. Смогут ли школы и общины добиваться большего за меньшие деньги? По-моему, это возможно, но для этого требуется тщательный анализ существующих структур и практики. Нужно точно знать, на чем можно сэкономить и какие ресурсы можно перенаправить на развитие и обновление. И все-таки без получения ощутимой доли от общего бюджета госучреждений школам придется туго. Сокращение бюджетов и возможностей качественного образования — плохая награда людям за хорошую работу, подтвержденную результатами проводимых ОЭСР исследований PISA.

Петер Йонсон, директор Департамента образования г. Коккола

Духу этих общих рекомендаций, быть может, стоит следовать и в области образования. Основным инструментом, направляющим политику, проводимую в Финляндии в области образования и его дальнейшего обновления, в настоящее время служит план развития науки и образования на период с 2007 по 2012 год. Как и предыдущий подобный план (на 2003–2008 годы), он предполагает следование прежним стратегиям и принципам. В этих документах подчеркивается необходимость обеспечения равных образовательных возможностей, повышения качества

образования, подготовки умелых работников, развития высшей школы и умения дорожить учителями как главным ресурсом хорошего образования. Кроме того, в этих документах делается упор на принцип комплементарности в развитии системы образования в целом. Все эти планы строятся исходя из того, что эффективность финского образования в ближайшем будущем останется высокой. Однако в государственном управлении финской системой образования и в финском обществе в настоящее время намечаются некоторые тревожные тенденции.

Во-первых, руководство национальной системы образования в последнее время ужесточило контроль над школами. Эта перемена указывает на падение доверия к школам, отступление от принципа, согласно которому работникам школ виднее, что лучше для учеников и их родителей. В частности, в общенациональных рекомендациях по учебным программам от 2004 года роль шкал в разработке учебных программ была сокращена.

Во-вторых, правительственная программа повышения производительности образования на 2006–2010 годы и новая правительственная программа на 2011–2015 годы призывают муниципальные власти и руководство школ добиваться большего, используя меньше ресурсов, что часто приводит к слиянию школ и увеличению их размеров. В некоторых случаях повышения производительности пытаются добиться, сокращая объем предоставляемых школами коррекционного образования и консультаций психолога. Это может нанести вред развитию социального капитала в финских школах. На момент написания этих строк в финской системе образования нет отчетливого представления о том, в каком направлении государственное образование в Финляндии должно двигаться в будущем. Например, в плане развития образования и науки на 2007–2012 годы не сказано ни слова о том, как образование должно реагировать на отмечаемую в экономической сфере потребность в интенсификации инноваций и создании новой продукции.

В-третьих, Финляндия постепенно теряет первые места в мировых рейтингах стран по прозрачности, конкурентоспособности экономики и социальному равенству. Результаты исследования PISA за 2009 год указывают на похожие, хотя и слабые, тенденции и в области эффективности финского образования (OECD, 2010b). Некоторые индексы свидетельствуют о том, что в финском обществе в целом и системе образования в частности увеличивается неравенство. Как показали Уилкинсон и Пикетт (Wilkinson, Pickett, 2009), страны с более высоким уровнем равенства демонстрируют более высокие достижения во многих

областях, в том числе и в области образования. В плане равенства доходов Финляндия наряду с другими североевропейскими странами давно занимает одно из первых мест в мире. Однако из рис. 5.1 видно, как увеличилось неравенство доходов в Финляндии за последние два десятка лет.

Рис. 5.1. Отношение доходов самой богатой и самой бедной пятых частей населения Финляндии в 1987–2008 гг. *Источник:* Statistics Finland (c).

С повышением неравенства часто связаны растущие социальные проблемы, такие как распространение насильственных действий, падение уровня доверия в обществе, ухудшение благополучия детей, увеличение доли бедноты — и снижение образовательных достижений. Поэтому задача, стоящая перед Финляндией, в действительности состоит не в том, чтобы пытаться поддерживать высокий уровень достижений учащихся, а в том, чтобы стремиться сохранять равенство в финском обществе и поддерживать статус Финляндии как страны с самой эгалитарной системой образования в мире.

Реформируя свою систему образования, финны часто следовали исходящим из других стран советам, касающимся повышения качества обучения и решения новых задач, стоящих перед образованием. Руководство финской системы образования особенно внимательно прислушивалось к мнениям наднациональных организаций (ОЭСР, Европейской комиссии и различных агентств ООН) о необходимых Финляндии мерах по развитию образования. Финские исследователи, работающие в области педагогики, брали на вооружение многие модели и идеи, заимствованные у иностранных коллег. В нынешней ситуации Финляндии нужна новая ориентация. По-прежнему важно поддерживать активное общение и сотрудничество с партнерами

из других стран. Однако сегодня Финляндия может намного больше предложить, чем позаимствовать. Поэтому финнам важно быть готовыми к сотрудничеству и обмену опытом с представителями других систем образования, для которых Финляндия должна стать надежным источником вдохновения, идей и инноваций. Я высказывал мысль о том, что современному миру необходимо *новое глобальное партнерство* в области руководства развитием образования. В основу этого партнерства нужно положить обмен хорошо зарекомендовавшими себя подходами и мерами, способность и желание смело внедрять инновации и решать задачи, которые будут вставать перед системой образования в будущем. Финляндии по праву принадлежит место в этой лиге новых лидеров в области образования. Но она не сможет занять это место без собственного яркого представления о том, к какому образованию стоит стремиться.

Любому движению нужен фундамент из важнейших ценностей, единой философии и общих представлений о целях и задачах. Финский философ Пекка Химанен сформулировал яркую картину образования, каким оно должно стать, названную им «Школа 2.0». Основой такой системы образования будущего должно стать сообщество обучающихся, для любого из которых стремление к обучению вызвано (Собственными личными интересами, увлечениями и творческими способностями, и сообщество видит свою задачу в том, чтобы помочь каждому раскрыть свой талант[24]. Каким бы ни был наш образ школы будущего и как бы мы ее ни назвали, нам стоит рассматривать и совершенно новые формы школ. Новое глобальное партнерство в области реформирования образования должно первым делом заняться именно этим вопросом.

В истории Финляндии не раз бывало, что общая вдохновляющая идея, или большая *мечта,* объединяла финский народ и служила источником моральных сил, необходимых для осуществления перемен. После Второй мировой войны такой идеей стало стремление обеспечить равным доступом к хорошему государственному образованию всех финнов, независимо от их места жительства, социально-экономического положения и других жизненных обстоятельств. Эта идея стала главным принципом реформ, посредством которых в начале семидесятых в Финляндии была создана система общеобразовательных школ. Результаты первого исследования PISA, проведенного в 2000 году, доказали, что эта большая финская мечта осуществилась. Результаты четвертого такого исследования, проведенного в 2009 году, говорят о том, что финнам срочно необходимо обрести

новую большую мечту.

В начале девяностых, в разгар одного из тяжелейших экономических кризисов, постигших Финляндию со времен Второй мировой войны, финны вновь обратились к образованию и решили, что лишь сделав финскую экономику, ни много ни мало, самой передовой и конкурентоспособной в мире, можно будет вернуть Финляндию на путь других развитых стран. Большая мечта того времени состояла в том, чтобы поставить школьную систему на службу развитию сплоченности общества, экономическим переменам и внедрению инноваций, которые помогут Финляндии стать полноценным членом Европейского союза, оставаясь при этом вполне автономной нацией. Как показано в предыдущих главах, система образования действительно стала главной движущей силой, позволившей стране выйти из экономического кризиса. Цели, поставленные перед финской системой образования в прошлом, достигнуты, и пора поставить перед ней новые цели, стремление к которым сможет направлять развитие образования в Финляндии в ближайшие десятилетия. В заключение этой книги я приведу несколько мыслей, из которых может вырасти образ будущего финских школ, к которому стоит стремиться.

Новая большая мечта о будущем финского образования должна быть примерно такой: *создать из шкал сообщества обучающихся, которые обеспечат всех молодых людей условиями, позволяющими им раскрывать свои таланты.* Эти таланты могут лежать в научной, художественной, творческой, кинестетической и любой другой области или нескольких областях. Задача каждой школы должна состоять в том, чтобы стать подобным сообществом, которое предоставит каждому ученику простор для увлечения, углубления знаний и взаимодействия с другими людьми. Новые школы должны по-прежнему обучать знаниям и умениям, но они должны также научить молодых людей готовности ошибаться. Как говорит Кен Робинсон (Robinson, 2009), если человек не готов ошибаться, он не способен и придумать ничего нового и стоящего. Только так мы, финны, сможем наилучшим образом использовать имеющийся у нас небольшой запас драгоценных человеческих ресурсов.

Для этого нам потребуются многие изменения существующего формата обучения. Во-первых, и это особенно важно, финские школы должны и дальше изменяться в сторону большей дружественности по отношению к учащимся, расширяя возможности индивидуализации путей обучения. Индивидуализация здесь вовсе не предполагает замену учителей технологиями и самостоятельным обучением. Напротив, финские

школы должны совершенствоваться и в формировании социальных навыков, которые понадобятся ученикам в жизни, а для этого каждая школа должна предоставлять учащимся интересную и безопасную социальную среду. Индивидуальное обучение и социализация ведут к большей специализации, но она должна строиться на прочном фундаменте общих знаний и умений. Для этого понадобятся перемены в следующих четырех направлениях.

1. Разработка индивидуальной «дорожной карты» обучения

Важно, чтобы каждый молодой человек приобрел некоторые базовые знания и умения: в частности, научился читать, писать и считать. Но в будущем у школьников появится больше альтернативных путей освоения всех этих базовых вещей. Дети будут чем дальше, тем больше выучивать то, что мы учили в школе, вне школы: через СМИ, Интернет, через различные социальные сети. Это приведет к ситуации, при которой все больше учеников будут считать, что им ничего не дает обучение в школе, потому что все по-настоящему важное они уже освоили вне школы.

Удачным решением этой проблемы может стать преобразование школ, которое положит в основу обучения индивидуальные учебные планы и сократит роль преподавания по стандартным программам для всех. От работников школ будущего потребуется находить оптимальный баланс между этими двумя формами обучения. В связи с расширением образовательных возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями, теперь между разными детьми, приходящими в школу, может быть огромная разница в знаниях и умениях. Кроме того, по той же причине современные школьники интересуются множеством разных предметов, нередко совершенно незнакомых учителям, у которых они занимаются. Индивидуализация обучения отнюдь не должна предполагать обучение всех школьников по отдельности с использованием исключительно онлайновых средств и получением информации исключительно из Интернета. Но она должна предполагать, что каждому школьнику будет предоставляться собственный хорошо подготовленный, подробный и педагогически оправданный учебный план, разработанный и принятый совместно учителями, родителями и самим учеником.

2. Меньше традиционных уроков

Развитие индивидуальных и активных методов обучения рано или поздно приведет к ситуации, при которой люди смогут посредством цифровых технологий где угодно и когда угодно обучаться большей части того, что сейчас преподают в школе. Портативные электронные устройства обеспечат всем доступ к онлайновым источникам знаний и к возможностям взаимодействия с другими обучающимися. Обмен знаниями и умениями, который становится неотъемлемой частой современной работы специалистов и профессионалов, станет неотъемлемой частью и обучения в школе. Опыт Финляндии и некоторых других стран доказывает, что продолжительность учебного дня или учебного года — далеко не самое главное. Если условия подходящие, а решения удачны, можно меньше преподавать, но лучше обучать. К числу необходимых для этого условий относятся доверие к школам, адекватная поддержка и руководство работой всех учеников и учебные программы, которые могут корректироваться на местах в соответствии с интересами и нуждами учащихся.

Пора перестать представлять себе школы будущего в плане предметов, которые в них будут изучать, и выделяемых на изучение этих предметов учебных часов и сделать смелый шаг, радикально пересмотрев организацию учебного времени. Новая его организация будет предполагать сокращение продолжительности преподавания традиционных предметов, таких как родной язык, математика и различные науки, и выделение дополнительных часов на межпредметные темы, индивидуальные проекты и активное обучение. Естественно, что в первых классах начальной школы обычных уроков должно быть больше, а затем, по мере развития у школьников навыков самоконтроля и самообучения, доля таких уроков должна постепенно сокращаться. Одновременно будет происходить и переход от обычного обучения по общим учебным программам к обучению по индивидуальным планам. Все это предоставит в распоряжение всех учащихся больше времени на интересные каждому из них лично курсы, проекты и творческие занятия.

3. Развитие навыков межличностных отношений и решения конкретных задач

В будущем люди станут тратить больше времени на СМИ и средства связи, чем сегодня, и будут уделять им больше внимания. На образовании скажутся два следствия этих изменений. Во-первых, люди в целом будут меньше времени

проводить вместе в том или ином социальном антураже.

Основой социальных взаимодействий станут социальные сети и другие цифровые средства общения, которым еще предстоит появиться в будущем. Во-вторых, люди больше будут узнавать о мире и друг о друге через СМИ и средства связи. Особенно важным источником знаний и умений станут другие люди со сходными интересами, доступные через онлайновые средства общения и социальные сети. Можно ожидать, что эти новые орудия общения откроют новые просторы для творческой деятельности, например, предоставив людям возможность участвовать в совместном создании игр и других разработках с открытым исходным кодом.

Шкалам придется переосмыслить свою главную задачу как образовательных учреждений. Эта задача не сможет остаться прежней — обеспечивать молодых людей необходимым минимумом базовых знаний и умений, которые понадобятся им в будущем. Будущее уже настало, и многие молодые люди уже используют такие умения в своей повседневной жизни. Школы по-прежнему должны будут стремиться к тому, чтобы все учащиеся хорошо умели читать, владели основами математики и естественных наук и обладали общепринятым базовым культурным капиталом. Однако не менее важным делом школ станет стремление к тому, чтобы у всех учащихся выработались представления и навыки, необходимые для поиска и использования информации и имеющихся возможностей, а также базовые навыки социальных взаимодействий, как виртуальных, так и реальных, и умение сотрудничать с людьми совсем другого склада и ориентироваться в сложных социальных сетях. Кроме того, людям будущего понадобится такая вещь как умение решать реальные задачи в сотрудничестве с другими людьми, и если детей не научат этому в школе, им будет трудно научиться этому где-либо еще. В этом будет состоять одна из базовых функций школ будущего: учить сотрудничеству и решению конкретных задач в небольших группах разнообразных людей.

4. Заинтересованность и творчество как залог успеха

В современных системах образования таланты отдельных людей оцениваются преимущественно посредством стандартных тестов на знания.

В худших случаях эти тесты полностью состоят из вопросов с вариантами ответов, в лучших — выходят за рамки формальных знаний и содержат задания, требующие навыков анализа,

критического мышления и решения задач. И все же стандартные тесты редко охватывают какие-либо области за пределами академических предметов и редко позволяют оценивать творческие способности, навыки комплексного подхода или умение доносить новые идеи до других людей. Нам важно научиться оценивать все это и следить не только за тем, как ученики осваивают базовые знания и умения, но и за тем, как они развивают в процессе обучения в школе навыки общения, умение решать конкретные задачи, творческие способности.

Традиционные тесты, применяемые в школах, будут постепенно уступать место новым способам оценивания образовательных достижений учащихся. По мере того, как школы будут придавать все большее значение обучению навыкам, необходимым людям в современном сложном и непредсказуемом мире, критерии успешной школы тоже будут меняться. Люди будут узнавать все больше нужного им в жизни, используя цифровые устройства и средства связи, и чем дальше, тем сложнее будет разбираться в роли школы в успехах (и неуспехах) учащихся в достижении целей образования. В конце текущего десятилетия принципиальное значение будут иметь следующие две проблемы.

Во-первых, очень важно будет заинтересовать учеников тем, что они изучают в школе. Недостаток заинтересованности учащихся составляет главную причину трудностей, которые испытывают учителя в современных школах. Из результатов исследований и наблюдений педагогов хорошо известно, что по мере взросления школьники все меньше интересуются тем, что им может предложить школа. Чем дальше, тем больше учеников к концу обучения в общеобразовательной школе находят все, чему их там обучают, ненужным и ищут альтернативные пути удовлетворения своих образовательных потребностей. Поэтому заинтересованность учеников в плодотворном обучении в школе должна стать одним из важнейших критериев оценивания успеха или неуспеха школ.

Во-вторых, как никогда важна будет способность учеников (не только некоторых, но и большинства) создавать в школе нечто новое и ценное. Если определить творчество как создание ценных оригинальных идей, придется признать развитие творческих способностей делом не менее важным, чем обучение грамоте, и дорожить тем и другим наравне.

В финских школах давно сложилась традиция поощрения рискованных экспериментов, творческих подходов и нововведений. Эта традиция нуждается в укреплении. При оценивании достижений учащихся и эффективности школ

следует придавать большое значение творческим сторонам как обучения отдельных школьников, так и поведения школьных коллективов в целом. Иными словами, успешная школа должна вести учеников и учителей по пути личного роста дальше, чем они смогли бы пройти сами по себе.

Чтобы сделать перемены во всех четырех перечисленных направлениях реальностью, требуется не новая реформа образования, а его общее обновление — последовательное системное совершенствование работы учеников и учителей, шаг за шагом приближающее школы к осуществлению новой большой мечты. У Финляндии есть все, что для этого нужно.

В частности, для этого потребуется дальнейшее сотрудничество Финляндии с другими странами мира, а также ее опыт в области успешного реформирования образования. Важный урок, вытекающий из финского опыта, состоит в том, что есть разные пути к высококачественному образованию, хотя все эти пути отличаются от пути обсуждаемого в предыдущей главе глобального движения за реформирование образования. Принимаемые в настоящее время в Финляндии меры, нацеленные на повышение производительности и эффективности школ, могут привести к экономии средств и даже временным улучшениям в системе образования. Однако, как отмечают финские футурологи Пирьо Столе и Маркку Вилениус, в экономическом плане сокращение бюджета никогда не приводит к устойчивым улучшениям, если не сопровождается вложениями во что-нибудь новое (Ståhle, Wilenius, 2006). Данные многочисленных прогнозов, касающихся финской экономики и финского общества в целом, явно указывают на то, что для выдвижения новых идей и для инноваций как ради экономического развития, так и ради развития образования и поддержания достигнутого уровня социального капитала необходимы дополнительные вложения.

В конце девяностых финнам удалось сделать свою экономику одной из самых конкурентоспособных в мире. Это достижение стало результатом политики, сделавшей экспериментирование, творчество и сетевые связи основами совершенствования школ, а доверие к учителям и школам — главным принципом управления образованием. Новые перемены в системе образования, в основу которых будут положены выдвижение новых идей и инновации, должны обеспечить достаточную поддержку рискованным нововведениям для процветания творчества в классах и школах будущего. Но это возможно только при условии непрерывного обновления финской системы образования, направляемого разумной политикой, хорошо согласованной со стратегиями,

реализуемыми в других областях государственного сектора экономики.

Многие страны в настоящее время стремятся создать социально справедливую систему школ, вдохновляющих как учителей, так и учеников на отличную работу. Сеймур Сарасон напоминал реформаторам образования, что «учителя не могут создавать и поддерживать среду, необходимую для *продуктивного обучения,* если у них самих нет для этого соответствующих условий» (Sarason, 1996: 367). Политика, проводимая в Финляндии в области образования, находится в полном согласии с этим убеждением. Финское правительство понимает, как важны учителя, и вкладывает массу ресурсов не только в их подготовку и повышение квалификации, но и в создание благоприятной среды для их профессиональной деятельности, способствуя привлечению одаренной молодежи к работе в школе и удержанию лучших учителей на этой работе.

В 1995 году, еще задолго до того, как публикация результатов первого исследования PISA за 2000 год вызвала всплеск внимания к финской системе образования, я имел честь в течение недели принимать Сеймура Сарасона в Хельсинки. В то время он заканчивал подготовку переработанного издания своей книги «Культура школы и проблема перемен», цитата из которой приведена выше. Я сопровождал Сарасона во время его визитов в школы, бесед с профессорами и консультаций, которые он давал высшим руководителям финской системы образования, рассказывая им о своем видении перемен в школах. Кроме того, он знакомился с общенациональными рекомендациями 1994 года по учебным программам для общеобразовательных и старших средних школ Финляндии и с подготовленными нами планами дальнейшего развития образования. Перед самым его отъездом я попросил его в двух словах описать свои впечатления. Он ответил: «Зачем я вам вообще понадобился? По-моему, ваша шкальная система очень похожа на то, о чем мечтал Джон Дьюи и о чем я уже тридцать лет пишу в своих работах об учителях и школах».

Джон Дьюи представлял себе учителя как проводника, призванного помогать детям формулировать вопросы и находить ответы. Ключом к пониманию Дьюи считал не информацию, передаваемую учителем, а собственный опыт ученика. Кроме того, он утверждал, что демократия должна быть главной ценностью любой школы, точно так же, как и любого свободного общества. Финская система образования, как отметил Сарасон, воплотила в себе идеи Дьюи с финским национальным колоритом практичности, творческого подхода и здравого смысла. История

реформирования образования в Финляндии учит, что мечта о хорошей и равноправной системе образования для всех вполне осуществима. Но для ее осуществления требуется правильное сочетание изобретательности, времени, терпения и целеустремленности.

Финский путь реформирования образования должен вдохновить тех, кто пришел к выводу, что путь конкуренции, выбора, тестовой отчетности и оплаты по производительности — тупиковый. Намеченное выше будущее финского образования тоже может стать источником альтернативных подходов к индивидуализации обучения. Предлагаемая финнами индивидуализация не означает перехода к работе учащихся за компьютерами в изоляции друг от друга. Финский путь состоит в том, чтобы приспосабливать учебные планы под потребности каждого ребенка, используя гибкие подходы и вырабатывая индивидуальные программы обучения. При этом новые технологии должны не вытеснять существующие формы преподавания, а служить дополнительным средством взаимодействия учеников с учителями и друг с другом.

Финский путь, как уравновешивающая сила, противодействующая получившему глобальное распространение движению за реформирование образования, показывает, что творческий подход к учебным программам, автономия учителей, смелое руководство и высокая эффективность школ идут рука об руку. Кроме того, финский путь наглядно демонстрирует, что с учительскими профсоюзами лучше не враждовать, а сотрудничать. Это ясно, и так же ясна должна быть дорога, ведущая вперед.

Литература

Adams, R. J. (2003). Response to «Cautions on OECD's recent educational survey (PISA)» *Oxford Review of Education,* 29(3), 377–389.

Aho, E. (1996). Myrskyn silmassa [In the eye of the storm]: *Kouluhallituksen pääjohtaja muistelee.* Helsinki: Edita.

Aho, E., Pitkanen, K., Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968.* Washington, DC: World Bank.

Alasuutari, P. (1996). *Toinen tasavalta: Suomi 1946–1994.* Tampere, Finland: Vastapaino.

Allerup, P., Mejding, J. (2003). Reading achievement in 1991 and 2000 // S. Lie, P. Linnakylä, A. Roe (Eds.), *Northern lights on PISA: Unity and diversity in Nordic countries in PISA 2000.* Oslo: University of Oslo, Department of Teacher Education and School Development (pp. 133–146).

Alqii zar Sabadie, J., Johansen, J. (2010). How do national economic competitiveness indices view human capital? *European Journal of Education, 45(2),* 236–258.

Amrein, A. L., Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives,* 10(18).

Asplund, R., Maliranta, M. (2006). Productivity growth: The role of human capital and technology in the road to prosperity // A. Ojala, J. Eloranta, J. Jalava (Eds.), *The road* to *prosperity: An economic history of Finland* (pp. 263–283). Helsinki: SKS.

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., et al. (2008). Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi [From objectives to interaction: Evaluation of the pedagogy of basic education]. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 30,* 197. Jyväskylä, Finland: Koulutuksen arviointineuvosto.

Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality.* New York: Routledge.

Auguste, B., Kihn, P., Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching.* London: McKinsey & Company.

Baker, E., Barton, P., Darling-Hammond, L., et al. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers: Briefing paper 278.* Washington, DC: Education Policy Institute.

Barber, M., Moffit, A., Kihn, P. (2011). *Deliverology 101: Afield guide for educational leaders.* Thousand Oaks: Corwin.

Barber, M., Mourshed, M. (2007). *The McKinsey report: How the world's best performing school systems come out on top.* London: McKinsey & Company.

Bautier, E., Rayon, P. (2007). What PISA really evaluates: Literacy or students' universes of *reference? Journal of Educational Change,* 8(4), 359–364.

Beny. J., Sahlberg, P. (2006). Accountability affects the use of small group learning in school mathematics. *Nordic Studies in Mathematics Education,* 11(1), 5–31.

Biddle, B. J., Berliner, D. C. (2002). Research synthesis: Small class size and its effects, *Educational Leadership,* 59(5), 12–23.

Bracey, G. (2005). Research: Put out over PISA. *Phi Delta Kappan,* 86(10), 797.

Brophy, J. (2006). *Grade repetition. Education policy series 6.* Paris: International Institute for Educational Planning.

Carnoy, M. (2007). *Cuba's academic advantage. Why students in Cuba do better in school.* Stanford: Stanford University Press.

Castells, M., Himanen, P. (2002). *The information society and the welfare state: The Finnish model.* Oxford: Oxford University Press.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., et al. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington, DC: Government Printing Office.

Committee Report (2005). *Report of the committee on transition from basic to secondary education and training. Reports of Ministry of Education 33.* Helsinki: Ministry of Education.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs.* San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education. How America's commitment to equity will determine our future.* New York: Teachers College Press.

Department of Education (2010). *The importance of teaching: The schools white paper.* London: Department of Education.

Dohn, N. B. (2007). Knowledge and skills for PISA. Assessing the assessment. *Journal of Philosophy of Education,* 41(1), 1–16.

Elley, W. B. (Ed.). (1992). How *in the world do students read?* Hamburg: Grindeldruck.

European Commission (2004). *Common European principles for teacher competences and qualifications.* Brussels: Directorate-General for Education and Culture, http://www.see-educoop.net/education-in/pdf/01-en-prin-ciples-en.pdf

Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole*

system reform. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fullan, M. (2011). *Choosing wrong drivers for whole system reform* (Seminar series 204). Melbourne: Centre for Strategic Education.

Gameran, E. (2008, February 29). What makes Finnish kids so smart. Wall *Street Journal.* http://online.wsj.com/article/SB120425355065601997.html

Goldstein, H. (2004). International comparisons of student attainment: Some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 11(3),* 319–330.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA «effect» in Europe. Journal of *Education Policy,* 24(1), 23–37.

Grubb, N. (2007). Dynamic inequality and intervention: Lessons for a small country. *Phi Delta Kappan,* 89(2), 105–114.

Häivälä, K. (2009). Voice of upper-secondaiy school teachers: Subject teachers perceptions of changes and visions in upper secondary schools. *Annales Universitatis Turkuensis C 283* (in Finnish). Turku: University of Turku.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity.* New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A., Crocker, R., Davis, B., et al. (2009). *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta initiative for school improvement.* Edmonton: Alberta Education.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., Manning, M. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., Goodson, I., (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly,* 42(1), 3–41.

Hargreaves, A., Halasz, G., Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership // B. Pont, D. Nusche, D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership, vol. 2: Case studies on system leadership* (pp. 69–109). Paris: OECD.

Hargreaves, A., Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The inspiring future of educational change.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hautamäki, J., Haijunen, E., Hautamäki, A., et al. (2008). *PISA06 Finland: Analyses, reflections and explanations.* Helsinki: Ministry of Education.

Hellström, M. (2004). Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittamishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen [The way of

change — The implementation and success of pedagogical development projects at the experimental schools of the Aquarium-project]. Helsinki: University of Helsinki.

Itkonen, T., Jahnukainen, M. (2007). An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education,* 54(1), 5–23.

Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H. (Eds.) (2006). *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators.* Turku: Finnish Educational Research Association.

Jennings, J., Stark Rentner, D. (2006). *Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools.* Washington, DC: Center on Education Policy.

Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30,* 420–437.

Jokinen, H., Välijärvi, J. (2006). Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development // R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi (Eds.), *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 89–101). Turku: Finnish Educational Research Association.

Joyce, B., Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Jussila, J., Saari, S. (Eds.). (2000). *Teacher education as a future-moulding factor: International evaluation of teacher education in Finnish universities.* Helsinki: Higher Education Evaluation Council.

Kangasniemi, S. (2008, Februaiy 27). Millä ammatilla pääsee naimisiin? [With which profession to get married?] *Helsingin Sanomat Koulutusliite,* pp. 4–6.

Kasvio, M. (Ed.). (2011) *The best school in the world: Seven Finnish examples from the 21st century.* Helsinki: Museum of Finnish Architecture.

Kauffman, S. (1995). At *home in the universe. The search for the laws of self-organization and complexity.* Oxford: Oxford University Press.

Kets de Vries, M. (2006). *The leader on the couch.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kiuasmaa, K. (1982). *Oppikoulu 1880–1980: Oppikouluja sen opettajat koulujärjestyksesta peruskouluun* [Grammar school 1880–1980: Grammar school and its teachers from school order to comprehensive school]. Oulu, Finland: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi* [Didactics of

primary school]. Helsinki: Otava.

Kumpulainen, T. (Ed.). (2008). *Opettajat Suomessa 2008* [Teachers in Finland 2008]. Helsinki: Opetushallitus.

Kupari, P., Välijärvi, J. (Eds.). (2005). *Osaaminen kestävällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa* [Competences on the solid ground. PISA 2003 in Finland]. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskulä.

Kuusi, P. (1961). *60-luvun sosiaalipolitiikka* [Social politics of the 1960s]. Porvoo: WSOY.

Laukkanen, R. (1998). Accountability and evaluation: Decision-making structures and the utilization of evaluation in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 42(2),* 123–133.

Laukkanen, R. (2008). Finnish strategy for high-level education for all // N. C. Sognel, P. Jaccard (Eds.), *Governance and performance of education systems* (pp. 305–324). Dordrecht: Springer.

Lavonen, J., Krzywacki-Vainio, H., Aksela, M., et al. (2007). Pre-service teacher education in chemistry, mathematics and physics // E. Pehkonen, M. Ahtee, J. Lavonen (Eds.), *How Finns learn mathematics and science* (pp. 49–68). Rotterdam: Sense Publishers.

Lehtinen, E. (2004). *Koulutusjärjestelmä suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa* [Education system in the changing Finnish society]. Helsinki: Sitra.

Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., et al. (1989). *Oppimiskäsitys* [Conception of knowledge], Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education, 34(2),* 131–141.

Lewis, R. (2005). *Finland, cultural lone wolf.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Liiten, M. (2004, Februaiy 11). *Ykkössuosikki: Opettajan ammatti* [Top favorite: Teaching Profession]. Helsingin Sanomat. http://www.hs.fi/artikkeli/Yk-k%C3%B6ssuosikki+opettajan+ammatti/1076151893860

Linnakylä, P. (2004). Finland // H. Döbert, E. Klieme, W. Stroka (Eds.), *Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results* (pp. 150–218). Münster: Waxmann.

Linnakylä, P., Saari, H. (1993). *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulu arviointi 90-tutkimuksen tuloksia* [Does pupil learn in peruskoulu? Findings of the Peruskoulu 90 research]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

MacKinnon, N. (2011). The urgent need for new approaches in

school evaluation to enable Scotland's Curriculum for Excellence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability,* 23(1), 89–106.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., et al. (2000). *TIMSS 1999 international science report: Findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade.* Chestnut Hill, MA: Boston College.

Matti, T. (Ed.). (2009). *Northern lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic countries.* Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta* [About the possibilities of school change]. Helsinki: Gaudeamus.

Ministry of Education (2004). *Development plan for education and research 2003–2008.* Helsinki: Author.

Ministry of Education (2007). *Opettajankoulutus 2020* [Teacher Education 2020]. Committee Report 44. Helsinki: Author.

Ministry of Education (2009). *Ensuring professional competence and improving opportunities for continuing education in education* (Committee report 16). Helsinki: Author.

Ministry of Foreign Affairs (2010). How *Finland will demonstrate its strengths by solving the world's most intractable problems: Final report of the country brand delegation.* Helsinki: Author.

Mortimore, P. (2009). *Alternative models for analysing and representing countries' performance in PISA* Paper commissioned by Education International Research Institute. Brussels: Education International.

Mourshed, M., Chijioke, C, Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better.* London: McKinsey & Company.

Murgatroyd, S. (2007). Accountability project framework-Developing school based accountability. Unpublished Report. Edmonton: The Innovation Expedition Inc.

National Youth Survey (2010). *KNT 2010.* Helsinki: 15/30 Research.

National Board of Education (1999). *A framework for evaluating educational outcomes in Finland.* Helsinki: Author.

Newsweek (1999, May 24). The future is Finnish. http://www.newsweek.com/1999/05/23/the-future-is-finnish.html

Newsweek (2010, August 17). The world's best countries. http://www.news-week.com/feature/2010/the-world-s-best-countries.html

Nichols, S. L., Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Niemi, H. (2008). Research-based teacher education for teachers'

lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe,* 13(1), 61–69.

Nuikkinen, K. (2011). Learning spaces: How they meet evolving educational needs // M. Kasvio (Ed.), *The best school in the world: Seven Finnish examples from the 21st century* (pp. 10–19). Helsinki: Museum of Finnish Architecture.

OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000.* Paris: Author.

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003.* Paris: Author.

OECD (2005a). *Equity in education. Thematic review of Finland.* Paris: Author.

OECD (2005b). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: Author.

OECD (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Vol.* 1. Paris: Author.

OECD (2008). *Trends shaping education.* Paris: Author.

OECD (2010a). *Education at a glance. Education indicators.* Paris: Author.

OECD (2010b). PISA *2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. Vol. 1.* Paris: Author.

OECD (2010c). *Strong performers and successful reformers in education. Lessons from PISA for the United States.* Paris: Author.

Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (2010). *Finnish pupils' success in mathematics. Factors that contribute to Finnish pupils' success in mathematics.* Manchester: Author.

O'Neill, O. (2002). A *question of trust.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pechar, H. (2007). «The Bologna Process»: A European response to global competition in higher education. *Canadian Journal of Higher Education,* 37(3), 109–125.

Piesanen, E., Kiviniemi, U., Valkonen, S. (2007). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seurantaja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittainja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa* [Follow-up and evaluation of the teacher education development program: Continuing teacher education in 2005 and its follow-up 1998–2005 by fields and teaching subjects in different types of educational institutions]. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.

Popham, J. (2007). The no-win accountability game // C. Glickman (Ed.), *Letters to the next president. What we can do about the real crisis in public education* (pp. 166–173). New York: Teachers

College Press.

Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD's recent educational survey (PISA). *Oxford Review of Education, 29(2),* 139–163.

Prais, S. J. (2004). Cautions on OECD's recent educational survey (PISA): Rejoinder to OECD's response. *Oxford Review of Education,* 30(4), 569–573.

Ravitch, D. (2010a, June 22). Obama's awful education plan. *Huffington Post.* http://www.huffingtonpost.com/diane-ravitch/obamas-awful-education-pl-b-266412.html

Ravitch, D. (2010b, July 6). *Speech to the Representative Assembly of the National Education Association, New Orleans, LA.*

Ravitch, D. (2010c). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education.* New York: Basic Books.

Riley, K., Torrance, H. (2003). Big change question: As national policy-makers seek to find solutions to national education issues, do international comparisons such as TIMSS and PISA create a wider understanding, or do they serve to promote the orthodoxies of international agencies? *Journal of Educational Change,* 4(4), 419–425.

Rinne, R., Kivirauma, J., Simola, H. (2002). Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? *Journal of Education Policy,* 17(6), 643–659.

Robinson, K. (2009). The *Element: How finding your passion changes everything.* New York: Viking Books.

Robitaille, D. R, Garden, R. A. (Eds.) (1989). *The IEA study of mathematics II: Context and outcomes of school mathematics.* Oxford: Pergamon Press.

Routti, J., Ylä-Anttila, P. (2006). *Finland as a knowledge economy. Elements of success and lessons learned.* Washington, DC: World Bank.

Saari, J. (2006). Suomen mallin institutionaalinen rakenne [The institutional structure of the Finnish model] // J. Saari (Ed.), *Suomen malli — Murroksesta menestykseen?* [The Finnish model — From reformation to success]. Helsinki: Yliopistopaino.

Saari, S., Frimodig, M. (Eds.). (2009). Leadership and management of education. Evaluation of education at the University of Helsinki 2007–2008. *Administrative Publications 58.* Helsinki: University of Helsinki.

Sahlberg, P. (2006a). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change,* 7(4), 259–287.

Sahlberg, P. (2006b). Raising the bar: How Finland responds to the dual challenge of secondary education? *Profesorado, 10(1),* 1–26.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student

learning: The Finnish approach. Journal *of Education Policy,* 22(2), 173–197.

Sahlberg, P. (2009). Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä [Ideas, innovation and investment in school improvement] // M. Suortamo, H., Laaksola, Välijärvi (Eds.), *Opettajn vuosi 2009–2010* (pp. 13–56). [Teachers year 2009–2010]. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sahlberg, P. (2010a). Rethinking accountability for a knowledge *society. Journal of Educational Change,* 11(1), 45–61.

Sahlberg, P. (2010b). Educational change in Finland // A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 323–348). New York: Springer.

Sahlberg, P. (2011a) The fourth way of Finland, *Journal of Educational Change,* 22(2), 173–185.

Sahlberg, P. (2011b). Becoming a teacher in Finland: Traditions, reform and policies *II* A. Lieberman L. Darling-Hammond (Eds.), *High quality teaching and learning: International perspectives on teacher.* New York: Routledge.

Sarason, S. (1996). *Revisiting «The culture of the school and the problem of change».* New York: Teachers College Press.

Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success.* Brussels: The Lisbon Council.

Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-years olds should possess? *Journal of Educational Change,* 8(4). 349–357.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., et al. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries.* Amsterdam: IEA.

Seddon, J. (2008). *Systems thinking in the public sector: The failure of the reform regime… and a manifesto for a better way.* Axminster, UK: Triarchy Press.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education,* 41(4), 455–170.

Ståhle, P., Wilenius, M. (2006). *Luova tietopääoma: Tulevaisuuden kestävä kilpailuetu* [Creative intellectual capital: Sustainable competitive advantage of the future]. Helsinki: Edita.

Ståhle, P. (Ed.) (2007). *Five steps for Finland's future.* Helsinki: TEKES.

Statistics Finland (a). *Education.* http://www.stat.fi/til/kou-en.html

Statistics Finland (b). *Research and development,* http://www.stat.fi/til/ttke/index-en.html

Statistics Finland (c). *Income and consumption,* http://www.stat.fi/til/tu-en.html

Statistics Finland (2011). *Population structure,* http://www.stat.fi/til/vaerak/2010/vaerak-2010–2011-03–18-tie-001-en.html

Steinbock, D. (2010). *Winning across global markets: How Nokia creates advantage in a fast-changing world.* New York: Jossey-Bass.

Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., et al. (2010). Experiences of research-based approach to teacher education: Suggestion for the future policies. *European Journal of Education,* 45(2), 331–344.

UNDP (2007). *Human development report.* New York: Oxford University Press.

UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries.* Florence: Innocenti Research Centre Report Card 2007.

Usher, A. Medow, J. (2010). *Global higher education rankings 2010. Afford ability and accessibility in comparative perspective.* Toronto: Higher Education Strategy Associates.

Välijärvi, J. (2004). Implications of the modular curriculum in the secondary school in Finland // J. van den Akker, W. Kuiper, U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 101–116). Dordrecht: Kluwer.

Välijärvi, J. (2008). Miten hyvinvointi taataan tulevaisuudessakin? [How to guarantee welfare also in future?] // M. Suortamo, H., Laaksola, J. Välijärvi (Eds.), *Opettajan vuosi 2008–2009* [Teacher's year 2008–2009] (pp. 55–64). Jyväskylä: PS-kustannus.

Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., et al. (2007). *Finnish success in PISA and some reasons behind it it.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., et al. (2002). *Finnish success in PISA and some reasons behind it.* Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

Välijärvi, J., Sahlberg, P. (2008). Should «failing» students repeat a grade? A retrospective response from Finland. Journal *of Educational Change,* 9(4), 385–389.

Voutilainen, T., Mehtäläinen, J., Niiniluoto, I. (1989). *Tiedonkäsitys* [Conception of knowledge]. Helsinki: Kouluhallitus.

Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P., Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research,*

49(5), 475–485.

Wilkinson, R., Pickett, K. (2009). The *spirit level. Why more equal societies almost always do better.* New York: Allen Lane.

World Bank (2011). *Learning for All: Investing in people's knowledge and skills to promote development.* Washington, DC: Author.

Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization.* Alexandria, VA: ASCD.

Об авторе

Паси Сальберг — по образованию школьный учитель — ныне генеральный директор Центра международной мобильности и кооперации при Министерстве образования и культуры Финляндии. Участвовал в разработке политики в области образования в Финляндии, был сотрудником Всемирного банка и Европейской комиссии, где занимался вопросами образования, исследуя проводившиеся в разных странах мира реформы образования в сотрудничестве с экспертами и руководителями образования США, Канады, Европы, Ближнего Востока, Африки и Азии.

Сальберг является разработчиком и куратором программ подготовки учителей и руководителей школ в Финляндии и во многих других странах.

Более подробные сведения об авторе и книге можно найти на сайте www.pasisahlberg.com.

Отзывы о книге

Историю проведенных в Финляндии исключительно успешных реформ системы образования должны знать государственные деятели и работники образования всех стран. Никто еще не излагал эту историю понятнее и интереснее, чем Паси Сальберг, посвятивший ее изучению больше двух десятков лет своей жизни.

Линда Дарлинг-Хэммонд, профессор педагогики Стэнфордского университета, основатель Стэнфордского центра образовательных возможностей

Потрясающая монография, написанная финским преподавателем, исследователем и аналитиком, а также, в чем нетрудно убедиться, прекрасным автором. Сальберг учит нас многим вещам, которые необходимо знать всем, кто собирается заниматься реформированием образования в любой стране.

Дэвид Берлинер, профессор педагогики Университета штата Аризона

Паси Сальберг — лучший из экспертов по политике в области образования, поделившихся финским опытом с международным сообществом. Я знаком с ним не один десяток лет и полагаю, что он не только практик, но также, как видно из этой книги, настоящий провидец из числа тех, что необходимы Финляндии для решения насущных задач, стоящих перед нашей системой образования.

Эркки Ахо, генеральный директор Финского национального комитета образования в 1973–1991 гг.

Замечательная история финского образования, так хорошо изложенная в этой книге Паси Сальбергом, может не только оказаться поучительной для других стран, но и вдохновить их на собственные реформы. Она показывает, как, последовательно работая в правильном направлении, страна может добиться серьезных перемен на благо своих детей и молодежи, к которому стремятся

все народы.

Бен Левин, профессор Института педагогики Онтарио при Торонтском университете

Если мы хотим подготовить реформы, которые действительно вдохновят наших учителей на то, чтобы лучше учить всех школьников, особенно тех, кто больше всего старается, пора покончить с идеологией собственной исключительности.

Энди Харгривс, Педагогическая школа Линча Бостонского колледжа

notes

Примечания

1

Germ — микроб (англ.). — *Прим. перев.*

2

В качестве образца Финляндию приводили Всемирный банк (Aho et al., 2006) и ОЭСР (OECD, 2010c). Компания «McKinsey» называет Финляндию эталоном хорошей практики для всего мира (Barber, Mourshed, 2007; Auguste et al., 2010).

3

В финских СМИ вскоре после публикации ОЭСР результатов первого исследования PISA разгорелась дискуссия на эту тему. Несколько финских ученых отвергали эти результаты на том основании, что использованные тесты позволяют оценивать не «чистую» математику или физику, а скорее те или иные повседневные знания, не влияющие на дальнейшее изучение этих предметов.

4

Говард Гарднер посетил Финляндию в мае 2010 года. Интервью с ним было опубликовано в газете «Хельсингин саномат» от 28 мая 2010 года (с. B9).

5

Здесь и в эпиграфе к главе 3 перевод с финского Эйно Карху. — *Прим. перев.*

6

Peruskoulu — финский термин, обозначающий девятилетнюю обязательную школу, включающую шесть классов младшей общеобразовательной ступени (начальная школа) и три класса старшей общеобразовательной ступени (младшая средняя школа).

7

Второй республикой в Финляндии называют период с 1946 по 1994 год (Alasuutari, 1996).

8

Так называемый 10-й класс — добровольный дополнительный год обучения после окончания обязательной девятилетней школы. В 10-м классе учащимся предоставляются индивидуальные учебные планы, в которых академические предметы обычно сочетаются с практическими предметами или темами. Одна из главных задач 10-го класса состоит в том, чтобы дать молодым людям второй шанс улучшить свои знания и умения для успешного обучения в старшей средней школе. При этом 10-й класс входит в состав общеобразовательных школ и преподают в нем учителя, работающие в этих школах.

9

Проект «Аквариум» был финансируемой государством программой улучшения школ, призванной помочь переходу от централизованной системы управления к руководству на местах и непрерывному совершенствованию. Этот проект хорошо описан (на финском языке) в докторской диссертации Хельстрёма (Hellström, 2004).

10

Болонский процесс представляет собой межправительственную программу, включающую в настоящее время 46 стран-участниц. Цель Болонского процесса состоит в создании Европейской зоны высшего образования (в пределах которой будет упорядочена система степеней, присуждаемых вузами) и внедрении Европейской системы перевода и накопления кредитов (зачетных единиц). Влияние Болонского процесса на подготовку учителей описано в ряде источников (Jakku-Sihvonen, Niemi, 2006; Pechar, 2007).

11

Благодаря Болонскому процессу и специализированным программам обмена общеевропейское сотрудничество в области подготовки учителей расширилось, но финские университеты сохранили прочные и активно действующие научные связи в этой области с североамериканскими и австралийскими университетами.

12

В Финляндии долго велись споры о том, оказывает ли национальный выпускной экзамен негативное влияние на преподавание в старшей средней шкале. Результаты некоторых эмпирических исследований на эту тему представлены в посвященной данной ступени образования работе (Häivälä, 2009).

Это два главных научных журнала, посвященных проблеме совершенствования школ и реформирования образования.

14

Идею «нового ортодоксального учения об образовании» первым высказал Энди Харь гриве (см. Sahlberg, 2011a).

15

Я руководил национальным проектом «Творческое решение задач в шкалах», который был тесно связан с инновационными финскими предприятиями, такими как «Nokia», «Копе» и «Vaisala». Этот проект был организован и финансировался Национальным комитетом общего образования. Одним из образцов для этого проекта стала программа «Творческое решение задач», базировавшаяся в городе Буффало (штат Нью-Йорк).

16

Всемирный экономический форум (ВЭФ) — базирующаяся в Швейцарии международная организация, занимающаяся координацией экономических исследований. Другие подобные сравнения конкурентоспособности экономик разных стран проводит Международный институт управленческого развития. В рейтинге стран — членов Евросоюза по конкурентоспособности экономики за 2010 год Финляндия разделила первое место со Швецией.

17

В русских источниках часто используется традиционная транслитерация этой фамилии — Зальберг, следующая принципам транслитерации немецких слов. В действительности фамилия шведская. — *Прим. перев.*

18

Цитата приводится по моим личным заметкам периода с 1992 по 1994 год, когда я руководил рабочей группой по созданию общенациональных рекомендаций по учебным программам для естественнонаучных предметов.

19

Об этом много писали в ведущей финской ежедневной газете «Хельсингин саномат» и в выпуске ежемесячного приложения к ней за сентябрь 2010 года.

Яркий пример этой культуры отчетности являет собой широко известный и весьма спорный «деливерологический» (нацеленный на результат) подход, предполагающий управление развитием образования и постоянное отслеживание соответствия достижений установленным целям с помощью регулярного оценивания успехов учащихся. У этого подхода есть как сторонники (Barber et al., 2011), так и критики (Seddon, 2008).

Важность альтернативных подходов к политике в области образования для достижения чего-то большего, что могут дать обычные реформы, подчеркивали также, например, Харгривс (Hargreaves, 2003), Шлейхер (Schleicher, 2007) и Грабб (Grubb, 2007).

Роль культурных факторов обсуждали также иностранные специалисты, следившие за развитием финской системы образования (Schleicher, 2006; Grubb, 2007; Hargreaves et al., 2008).

23

Онлайновый архив материалов различных СМИ, посвященных финскому образованию после исследования PISA за 2000 год, представлен на моем сайте www.pasisahlberg.com.

О Химанене и концепции его «Шкалы 2.0» можно прочитать подробнее на сайте www.pekkahimanen.org.